



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Una propuesta para trabajar la literatura en 2º de ESO

Trabajo de Fin de Máster

Especialidad en Lengua y Literatura Castellana

Curso 2020 - 2021

Raquel Guzmán Morales

Tutor: Jordi González Batlle

«Se nos enseñan muchas cosas –dice con frecuencia el joven–, menos a pensar ni a vivir».

Francisco Giner de los Ríos

RESUMEN

El currículum educativo que marca actualmente las pautas a seguir a la hora de programar las unidades didácticas para todos los niveles de la ESO defiende que en las aulas se lleve a cabo un aprendizaje competencial, es decir, un aprendizaje significativo que esté enfocado en la resolución de problemas propios de la vida real –o basados en un contexto lo más real posible– y que no se centre en la reproducción de contenidos, sino que fomente la reflexión. Estas necesidades quedan lejos de lo que puede ofrecer la enseñanza tradicional, motivo por el que en el presente trabajo se presenta una nueva metodología que cumple todos esos requisitos: el Aprendizaje Basado en Problemas. En las siguientes líneas se plantearán tres unidades didácticas diseñadas a partir de este método y pensadas para la asignatura de Lengua y Literatura Castellana de 2º de ESO, aunque antes de pasar a ello se ofrecerá un recorrido por la historia del ABP y la revolución pedagógica que ha supuesto, seguido de una guía para su puesta en práctica y de una valoración para determinar si el ABP es realmente una metodología viable y efectiva en la educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Problemas, aprendizaje significativo, aprendizaje competencial, trabajo colaborativo, nuevas metodologías, educación secundaria

ABSTRACT

The educational curriculum that currently sets the guidelines to be followed when programming the didactic units for all levels of ESO advocates that in the classrooms a competent learning should be carried out, that is, a meaningful learning focused on solving real-life problems –or based on a context as real as possible– and not centered on the reproduction of content, but in encouraging reflection. These needs are far from what traditional teaching can offer, which is why this paper presents a new methodology that meets all these requirements: Problem-Based Learning. This thesis presents three didactic units based on this method which have been created for the subject of Spanish Language and Literature in 2nd ESO after a review of the history of PBL and the pedagogical revolution it has brought. It will be followed by a guide for its implementation and an assessment to establish if PBL is really a viable and effective methodology in secondary education.

KEYWORDS: *Problem-Based Learning, meaningful learning, competency-based learning, collaborative work, new methodologies, secondary education*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	3
3.1. La enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo.....	5
3.2. El camino hacia el cambio educativo.....	7
3.2.1. Nuevas formas de obtener el conocimiento.....	9
3.3. Una metodología revolucionaria: el ABP.....	11
3.3.1. ¿Qué entendemos por ABP?	11
3.3.2. Los orígenes del ABP.....	13
3.3.3. Los procesos de aprendizaje en el ABP y sus fundamentaciones psicopedagógicas.....	14
3.3.4. El ABP en la actualidad.....	16
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA: EL ABP EN EL AULA.....	18
4.1. Análisis del contexto de intervención.....	20
4.1.1. Cuestionario previo a la intervención.....	21
4.2. El papel de los entes implicados.....	24
4.2.1. El docente.....	24
4.2.2. El alumnado y sus agrupaciones.....	26
4.3. El diseño del problema y su relación con el currículum competencial.....	29
4.4. Metodología: las fases del método ABP.....	32
4.5. Desarrollo de las sesiones.....	38
4.5.1. Unidad 1 - ¿Qué es poesía?	38
4.5.2. Unidad 2 – Atrapados en el Medievo.....	41
4.5.3. Unidad 3 – Una relación atemporal: literatura medieval y pop actual.....	43
4.6. Evaluación de la propuesta.....	46
4.6.1. Evaluación de los resultados.....	52
5. CONCLUSIONES.....	56
6. BIBLIOGRAFÍA.....	60
7. ANEXOS.....	63
Anexo 1. Cuestionario inicial.....	63
Anexo 2. Guía para la resolución de un problema en el ABP.....	65
Anexo 3. Dossier de trabajo.....	67
Anexo 4. KPSI.....	69
Anexo 5. Programación de la unidad didáctica 1.....	70
Anexo 6. Material de presentación del problema de la unidad 1.....	80

Anexo 7. Ejercicio para repasar la métrica y la rima de una poesía.....	82
Anexo 8. Programación de la unidad didáctica 2.....	83
Anexo 9. Actividad de reflexión sobre el <i>Cantar de Mio Cid</i>	94
Anexo 10. Presentación sobre el <i>Libro de buen amor</i>	95
Anexo 11. Fragmentos con consejos del <i>Libro de buen amor</i>	99
Anexo 12. Rúbricas de evaluación.....	101
Anexo 13. Dianas de coevaluación.....	104
Anexo 14. Actividades evaluables sobre el <i>Libro de buen amor</i>	105
Anexo 15. <i>Checklist</i> sobre el cantar de gesta.....	106
Anexo 16. Muestras del trabajo de los alumnos: cantar de gesta y carteles.....	107
Anexo 17. Programación de la unidad didáctica 3.....	109
Anexo 18. Cuestionario final.....	118

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo, las necesidades, las inquietudes y los estímulos de los alumnos de educación secundaria cambian, pero paradójicamente la metodología que impera en las clases que reciben se mantiene intacta. Por ello, los sentimientos que muchas veces predominan tanto en el alumnado como en el profesorado son la desgana y el hastío, sensaciones que afloran debido a una carencia de motivación de los primeros por aprender algo cuya utilidad desconocen y de los segundos por enseñar sin ver resultados.

Para hacer frente a esta situación y demostrar que el cambio es posible, en el presente trabajo de investigación se propone una nueva forma de abordar las clases de Lengua y Literatura Castellana de 2º de ESO, de manera que se despierte el interés de los discentes por el aprendizaje de esta materia. La metodología escogida para desarrollar las sesiones es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), una novedosa manera de enseñar nacida en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster, en Canadá, tras evidenciarse que el alumnado era incapaz de aplicar en situaciones reales los conocimientos supuestamente aprendidos. Este hecho desencadenó un nuevo método de enseñanza-aprendizaje, el ABP, un sistema que se aleja de ese estilo tan tradicional basado en clases magistrales y en la memorización de contenidos que verter de la mejor forma posible en un examen, y que sigue una línea de aprendizaje que consiste en que los alumnos resuelvan un problema que se les plantea relacionado con los contenidos y objetivos de aprendizaje de la materia. Para resolver el problema en cuestión, los estudiantes se dividen en grupos y deben investigar de forma autónoma, una práctica que además de fomentar que los alumnos aprendan a aprender, los prepara para su futuro en el mundo laboral, donde cada vez se requieren más profesionales cooperativos y resolutivos. Mientras tanto, el docente adopta el papel de guía, configurándose como una figura de apoyo que plantea a sus alumnos un problema ambientado en un contexto cercano a su realidad que les supone un reto, lo que aviva su motivación y les conduce así hacia un aprendizaje mucho más significativo. Ahora bien, dado que el nivel en el que se enmarca la propuesta es 2º de ESO y no niveles de enseñanza superior, el tutor deberá realizar un seguimiento mucho más exhaustivo del proceso, como se detallará en el apartado correspondiente.

Aparte del anhelo por poner en práctica una nueva forma de enseñar y aprender lengua y literatura en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria que atraiga a docentes y discentes, otro de los motivos por los que he escogido trabajar el Aprendizaje Basado en Problemas ha sido para encaminar al centro en el que he realizado las prácticas externas hacia una metodología más innovadora, lejos de la línea tradicional con la que trabajan de forma habitual. De hecho, uno de los objetivos de la dirección del centro para los próximos años es enfocar la práctica docente hacia nuevos caminos –especialmente,

hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos–, motivo por el que esta propuesta puede suponer un buen comienzo.

Así pues, para darle forma a todas estas cuestiones, el recorrido que se sigue en el presente estudio comienza con un repaso de las formas de enseñar literatura que han tenido lugar con el paso de los años, lo que enlaza con las metodologías de carácter más innovador y con el ABP, del que se aporta una amplia descripción del método, así como información sobre sus orígenes y su implementación en la actualidad. Acto seguido se presenta la propuesta de innovación didáctica, que parte de un análisis del escenario en el que se pone en práctica, al que le siguen las características de los roles de docentes y discentes, las directrices para diseñar un problema, las fases que conlleva el método ABP y el desarrollo de tres unidades didácticas basadas en dicho método, además de la evaluación de la propuesta. Los contenidos que se trabajan en las tres unidades se han distribuido en cada una de ellas siguiendo el orden con el que aparecen en el libro de texto de los alumnos de 2º de ESO del centro de prácticas con quienes llevé a cabo una de las unidades presentadas. De esta forma, en la primera unidad se abordan cuestiones y conceptos fundamentales del ámbito poético como la realización de un esquema métrico, los tipos de estrofas o las figuras retóricas; en la segunda unidad se trabaja el contexto histórico y sociocultural de la Edad Media, así como la poesía épica de la mano del *Cantar de Mio Cid* y el mester de clerecía a partir del *Libro de buen amor*; y en la tercera unidad se estudian algunas obras de lírica tradicional junto con las *Coplas a la muerte de su padre* y *La Celestina*. Todos estos contenidos se encuentran marcados en el currículum del curso que nos ocupa y se presentarán siempre al alumnado a partir de un problema, tal y como se observará a lo largo del presente trabajo, un grano de arena que pretende ser una guía para aquellos docentes inconformistas que no se limiten a plantearles algunos de estos retos a sus alumnos, sino que también decidan afrontarlos ellos mismos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que se persigue con el presente estudio es desarrollar una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura Castellana de 2º de ESO basada en el método del Aprendizaje Basado en Problemas, con el fin de determinar si dicha metodología es realmente fructífera para motivar al alumnado y despertar en este el deseo de aprender y la capacidad de reflexión, además de para comprobar si se desarrolla un aprendizaje significativo.

Expuesto el propósito primordial, los objetivos específicos que se desprenden son los siguientes: en primer lugar, realizar un estudio del contexto en el que se van a desarrollar las sesiones, de manera que previamente se pueda tener conocimiento de los métodos de trabajo con los que los alumnos están

familiarizados y las carencias o necesidades que presentan; en segundo lugar, investigar sobre el método ABP atendiendo especialmente a las disciplinas o niveles en los que se suele aplicar y a su vinculación con el desarrollo de un aprendizaje significativo; en tercer lugar, indagar sobre la viabilidad del ABP teniendo como escenario la Educación Secundaria Obligatoria, incidiendo en los roles del profesorado y de un alumnado poco autónomo y en la relación de dicha metodología con las directrices del currículum competencial; y en cuarto lugar, el último objetivo específico es verificar si la propuesta didáctica que se plantea, compuesta por tres unidades, es compatible con el Diseño Universal para el Aprendizaje, una característica primordial para dar cabida a las distintas formas de aprender que se encuentran en un aula.

3. MARCO TEÓRICO

Tal y como decía Heráclito, el mundo se encuentra en continuo cambio y movimiento. La sociedad evoluciona y reclama a diario nuevas necesidades que espera que también sean cubiertas por el sistema educativo, un sistema que sin lugar a dudas necesita transformarse. Así, si pensamos en la educación que recibimos o si miramos a nuestro alrededor para observar el modelo educativo que se desarrolla en la mayoría de institutos de secundaria, queda patente que el paradigma educativo que se sigue es el tradicional, un modelo ya obsoleto con múltiples carencias que se evidencian día tras día y con una considerable desconexión con la realidad del alumnado (Porres, 2006: 24). Es por ello por lo que la educación debe avanzar y conseguir formar a los individuos de forma holística, lejos de instruir conocimientos aislados y fragmentados que pretenden ser definitivos pero que acaban siendo efímeros -fruto de la obstinación por la memoria-, y dirigirse así hacia una enseñanza basada en que el alumno sea capaz de “elaborar, a lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser” (E. Faure en Porres, 2006: 24). En otras palabras, lo que se pretende es un giro copernicano que promueva especialmente la autonomía del alumnado, de manera que este aprenda a aprender, el principal y último objetivo de la educación.

Ciertamente, el desarrollo de esas habilidades puede aplicarse a todas o a la mayoría de las disciplinas tratadas en la escuela, pues si nos centramos en el currículum del ámbito lingüístico, el que nos ocupa, observamos que a pesar de que se marquen unos contenidos y objetivos por curso, el docente tiene libertad para llevarlos a cabo de la forma que desee. Generalmente, es en la vertiente lingüística donde más habilidades se tienden a adquirir, puesto que se trabaja la expresión y la comunicación, marcando así una discrepancia con lo que suele suceder en el terreno literario, donde el estilo del docente marcará claramente la ruta de aprendizaje. Si bien es cierto que existen objetivos comunes por parte de los docentes de dicha disciplina –aprender a analizar textos, desarrollar la competencia lectora, conocer las

obras y los autores más destacados de la historia de la literatura o estimular la escritura creativa–, surgen disonancias a la hora de determinar cómo enseñar literatura al alumnado adolescente para captar su interés y despertar en ellos el gusto y disfrute por la escritura y los textos literarios. Es aquí donde nacen multitud de opiniones diversas fruto de las diferentes formas de entender la transmisión y enseñanza de la literatura por parte del profesorado, lo que se traduce a su vez en maneras distintas de seleccionar y organizar los contenidos, las actividades y las sesiones, y en métodos pedagógicos divergentes (Lomas, 2002: párr. 1). La existencia de una variedad de sistemas tan plural se debe a la voluntad del profesorado y de las instituciones educativas por acercar los textos literarios a los adolescentes, una ardua tarea motivada por dudas como, por ejemplo, si la comprensión y el desgrane de un texto literario está al alcance de la mayoría de los alumnos o solo de unos pocos, o si es posible inculcar el aprecio por la literatura (Lomas, 2002: §‘A la inmensa mayoría’). Aparte de estas disparidades de carácter más práctico, cabe mencionar también aquellas que conciernen a la función social que ejerce la literatura en la sociedad y al papel que esta interpreta en la construcción de la identidad personal de los individuos, aunque de lo que no cabe duda es de que la función de la escuela es contribuir a que el texto literario y el lector adolescente se den la mano, de forma que este comprenda que la literatura no es algo ajeno a su mundo, sino que es otra forma de acceder a su misma realidad y de comunicarse con los demás y consigo mismo. De hecho, el papel de la escuela en esta labor es sumamente importante debido a que probablemente esta sea el único espacio en el que los jóvenes tendrán acceso a la lectura de los más significativos textos literarios (Lomas, 2002: § ‘A la inmensa mayoría’).

Una vez llegados a este punto, surge una destacada pregunta: ¿cómo lograr captar el interés por la literatura en las aulas de secundaria? Tal y como se ha comentado, las discrepancias sobre la forma de enseñar literatura son más que recurrentes entre el personal docente, unas disparidades generadas en gran parte por el desmoronamiento de un modelo que concibe la literatura como un reflejo de la identidad nacional de los individuos y de la historia de un país y por el leve despunte de otro sistema basado en la renovación metodológica, tan poco perfilado que despierta confusión y desconfianza. Así, aunque impere el miedo a lo desconocido y se muestre una cierta reticencia hacia los nuevos sistemas educativos, de lo que no cabe duda es de que las prácticas literarias que tienen lugar actualmente en los institutos de educación secundaria están completamente obsoletas y resultan ineficientes para formar a lectores y escritores adolescentes insertos en un mundo tan globalizado y estimulado como en el que nos encontramos (Mata y Villarrubia, 2011: 49). Ciertamente, no existen directrices concretas ni exigencias en el currículum de secundaria que muestren una preferencia hacia un determinado método pedagógico, aunque de forma generalizada se ha solido encaminar la docencia hacia los modelos más tradicionales (Mata y Villarrubia, 2011: 51).

Por otro lado, la magnitud de los temarios continúa siendo abismal y gran parte del profesorado sigue pretendiendo cubrirlos en su totalidad a lo largo del curso de la forma más tradicional que se conoce: instando al alumnado a memorizar páginas y páginas de información que pronto olvidará, como si la clave del éxito fuera acabar el temario a final de curso, en lugar de cerciorarse de que los contenidos se han comprendido y asimilado. Esta práctica tan contraproducente y desmotivadora se suma al hecho de que los contenidos literarios se repiten a lo largo de la secundaria, pues es demostrable que lo que se enseña en 2º de ESO se repite en 3º, y que lo que se explica en 3º y 4º vuelve a aparecer en Bachillerato, en muchas ocasiones sin cambios relevantes, tan solo con la presencia de algunos autores más y fragmentos literarios distintos. Esta monotonía no es un factor que ayude precisamente a que un público adolescente se apasione por la literatura, como tampoco lo hace una rutina de clase en la que el protagonista sea el libro de texto, ese elemento omnipresente en las aulas que parece imponer el orden, los contenidos y la forma en la que estos se transmiten, anulando de una forma drástica y silenciosa las posibilidades de cambio y revolución pedagógica que pueden aportar los docentes (Mata y Villarrubia, 2011: 52). Son estos quienes deben tener el poder de decidir libremente si prefieren apostar por una educación literaria que promueva que los estudiantes comprendan el mundo que les rodea, en lugar de promover la memorización de autores y obras que su alumnado raramente leerá, o las características de movimientos literarios que difícilmente podrá reconocer. Es el profesor, pues, quien debe tomar las riendas de la situación y valorar si es más eficiente llevar a cabo un proyecto transversal con otras asignaturas y embarcarse así en nuevos retos, en nuevas formas de educar, lejos de unas prácticas obsoletas que no satisfacen a nadie; esa es la verdadera clave del cambio educativo, y el primer paso para ello solo está en manos del propio docente (Mata y Villarrubia, 2011: 53). Así pues, se necesitan nuevas visiones y estrategias docentes para ganarse a un alumnado joven cada vez más alejado de los textos —concretamente, de los literarios— y más próximo e interesado en el consumo de otro tipo de formatos comunicativos, como los cómics o las series de televisión, los medios que más éxito acaparan actualmente (Lomas, 2002: párr. 2).

3.1. La enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo

Las vicisitudes y la diversidad de preferencias en torno a la elección del mejor modelo pedagógico para enseñar literatura hoy en día es una cuestión estrechamente ligada a las diferentes formas de educación literaria que se han ofrecido a lo largo de los siglos, variedades didácticas que pueden agruparse especialmente en cuatro etapas.

La primera etapa se remonta a la Edad Media y comprende hasta el siglo XIX, donde las personas que podían instruirse eran una pequeña minoría ilustrada y el objetivo de su educación literaria recaía en el

dominio de habilidades de carácter comunicativo, con el fin desenvolverse de forma adecuada en actividades propias de la vida social tales como el discurso político. Así, la enseñanza de la retórica pretendía que los estudiantes aprendieran a usar el texto de manera correcta y la lectura de los clásicos grecolatinos proporcionaba las bases y modelos expresivos de la buena comunicación oral y escrita (Lomas, 2002: § ‘Pasado y presente de la educación literaria’).

La segunda etapa transcurre desde el siglo XIX hasta la actualidad y define muy bien la situación que se sigue viviendo en muchos centros de secundaria: la concepción de la literatura como un saber estrechamente ligado a la cultura nacional cuya instrucción se basa en aprender las obras y los conceptos o características más destacados de cada movimiento. A esto se suma la lectura de algunos fragmentos acompañados por el clásico comentario de texto, una práctica usual que en lugar de captar adeptos crea detractores, tal y como describe fielmente el escritor Antonio Muñoz Molina al recordar su pasado escolar (Lomas, 2002: § ‘Pasado y presente de la educación literaria’):

Un profesor [...] comenzaba a dictarnos una retahíla de fechas de nacimientos, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen. [...] La educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente lejos de los libros. (Lomas, 2002: § ‘Pasado y presente de la educación literaria’).

La tercera etapa retrocede hasta los años sesenta, donde comenzó a vislumbrarse una nueva forma de encaminar la enseñanza de literatura: creando lectores competentes. Así, se intenta dejar de lado la memorización desmedida de informaciones para apostar por un modelo pedagógico basado en que sea el texto el gran protagonista de las sesiones, acompañado frecuentemente por un análisis detallado de este, el comentario de texto, una práctica que puede ayudar a la interpretación textual y que sigue siendo recurrente en las aulas de hoy en día. Por último se erige la cuarta etapa, que tiene comienzo en los años ochenta, donde se produce otro cambio significativo a la hora de enfocar la enseñanza de los textos literarios: en este momento el texto se concibe como un medio de expresión a partir del que comprender con su lectura las experiencias propias y las de la colectividad y del que plasmar los entresijos del alma con la escritura creativa. Así pues, es en este momento donde se marca una inflexión importante en la concepción de las diversas tareas que debe incluir una clase de literatura, esto es, que no solo se debe poner el foco de atención en lograr convertir a los adolescentes en lectores asiduos, sino también en hábiles escritores, a partir de la imitación de modelos clásicos y de determinados géneros textuales o de la escritura creativa en talleres literarios (Lomas, 2002, § ‘Pasado y presente de la educación literaria’). Este tipo de prácticas siguen teniendo cabida en la actualidad, aunque, tal y como se ha apuntado

anteriormente, la línea pedagógica en la enseñanza de la literatura la marca el docente, independientemente del momento cronológico en el que nos encontremos, así que está en sus manos escoger la mejor metodología para sus estudiantes. En cualquier caso, queda claro que se debe huir de las memorizaciones y apostar por clases que incluyan la lectura, la exploración, la escritura, la comparación y el debate, de forma que el alumnado perciba que la literatura no es un ente impenetrable que debe analizarse y descifrarse para aprobar, sino que es un arte que existe para disfrutar y entenderse a uno mismo. Así, deben mostrarse los vínculos que la literatura mantiene con otras disciplinas artísticas, tales como la pintura, el cine o la música, y la importancia del pensamiento filosófico y del contexto histórico del momento para comprender el texto en su totalidad; debe enseñarse a encontrar la vigencia y el sentido de un texto antiguo en la actualidad, y deben mostrarse las tipologías textuales y los recursos lingüísticos y literarios como estructuras y fórmulas que motivan la lectura y la escritura, no que la dificultan (Mata y Villarrubia, 2011: 54 - 57).

3.2. El camino hacia el cambio educativo

Tal y como se ha visto en el apartado anterior, parece que la tradición se encuentra bien arraigada en el mundo de la pedagogía, pero poco a poco comienzan a dejarse ver nuevos modelos educativos que auguran un futuro prometedor para la enseñanza, unos métodos distintos y algo más revolucionarios que las prácticas antes descritas en la enseñanza de la literatura a lo largo de las últimas décadas. Así pues, a principios de los años noventa se determinaron tres principios clave que cambiarían la manera de entender la educación. El primero de ellos defiende que el alumno debe adquirir habilidades como la resolución de problemas, la búsqueda de información y el espíritu crítico, es decir, que no debe limitarse a memorizar la materia, sino que debe aprender a aprender y saber autorregularse, la única manera de que se dé un aprendizaje significativo. El segundo punto se basa en que todos aquellos conocimientos que se les enseñen a los estudiantes sean realmente relevantes, esto es, que sean aplicables en su cotidianidad, en su día a día, no informaciones insufladas que poco o nada tienen que ver con la realidad, uno de los puntos clave en la motivación del alumnado. Por último, el tercer aspecto promueve que el alumnado aprenda a trabajar en equipo, un estrategia especialmente enfocada al mundo laboral que cada vez cobra más importancia. De forma paralela a estas nuevas directrices, es importante tener en cuenta que fue también a finales del siglo pasado cuando la revolución tecnológica entró de lleno en nuestras vidas y encontró a su vez un espacio en el sector educativo, por lo que fue necesario que los alumnos desarrollaran nuevas habilidades y actitudes para adaptarse a estas nuevas herramientas de trabajo. Así pues, a pesar de que haya docentes que se mantengan varados en la tradición, se hace patente que con el paso del tiempo han surgido nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que son verdaderos motores de cambio hacia una sociedad más libre y crítica, en la que predomine la cooperación y no la competencia, y donde prevalezca la reflexión y el desarrollo personal del alumnado (Porres, 2006: 25).

Las prácticas educativas que propician precisamente ese cambio defienden, pues, el aprendizaje significativo y la autonomía del alumno, quien debe adoptar un papel activo, clave en el proceso educativo. Uno de los movimientos que dan cuenta de estas premisas es la Escuela Nueva, una auténtica revolución pedagógica que apuesta especialmente por la implicación del estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo que nos lleva a deducir que nos encontramos ante un cambio en el rol del alumnado, quien deja de ser una figura pasiva para convertirse en un ente activo y participativo. Estas características tan esenciales ya las apuntó Jean Jacques Rousseau, precursor de la ideología de la Escuela Nueva, en plena Ilustración, a la vez que defendió la importancia de conocer en qué momento de desarrollo psicológico se encuentra nuestro alumnado para optar por unas prácticas u otras. Por otro lado, destaca su contemporáneo Heinrich Pestalozzi, quien afirmó que abogar por los gustos y los intereses del alumnado en las clases es un factor importante para el aprendizaje. A pesar de la relevancia de las aportaciones de estos ilustrados, no fue hasta el siglo XIX cuando se produjo la verdadera revolución educativa, puesto que fue en ese momento cuando se dejaron de lado las teorizaciones en el aire y se pusieron en práctica esos experimentos en los que el alumnado era el elemento central y primordial (Orts, 2011: 18).

Para darle forma a lo que se conoce como Escuela Nueva fueron imprescindibles las aportaciones de varios pedagogos a lo largo de los años, quienes crearían los métodos que comenzaron la revolución educativa. El primero de ellos es el método de proyectos, encabezado por Dewey y Kilpatrick a principios del siglo pasado, una práctica basada en que el docente deje de ser el protagonista de la clase y pase a ser un mero guía en el aprendizaje autónomo del alumnado, que deberá llevar a cabo un proyecto donde ponga en práctica todos sus conocimientos, habilidades y destrezas con el fin de resolver la tarea que se le propone. El trabajo por proyectos busca la cooperación, la socialización, la interacción en pequeños grupos de trabajo, la responsabilidad y la capacidad de planificación de los estudiantes, quienes deberán desarrollar el trabajo en cuestión siguiendo cuatro pasos muy concretos: determinar los objetivos del proyecto, planificar el trabajo, llevarlo a cabo y exponer los resultados, unas fases compartidas con el método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como se verá más adelante. Otra de las ideas propias de la Escuela Nueva es la de los centros de interés y el principio de globalización, ideado por Decroly, quien postula que se deben sustituir las asignaturas convencionales por áreas temáticas, lo que él llama centros de interés, espacios donde se trabajan conocimientos relacionados con los intereses de los alumnos, algo estrechamente ligado con sus necesidades básicas. Esta metodología también cuenta con algunas similitudes con el Aprendizaje Basado en Problemas, puesto que los centros de interés también se basan en que el alumnado desarrolle habilidades y competencias útiles para su vida cotidiana y el mundo laboral, así como sucede en el ABP. Asimismo, cabe destacar la importancia de que se traten en las aulas los intereses de los alumnos, puesto que está directamente vinculado con la motivación que presentarán durante las actividades escolares y con el grado de aprendizaje que obtendrán, siendo la

meta el aprendizaje significativo, otro de los puntos clave de la Escuela Nueva que desvela la importancia de conectar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos (2011: 19, 20).

3.2.1. Nuevas formas de obtener el conocimiento

Una vez esbozadas algunas de las prácticas más relevantes que han encabezado la revolución educativa, cabe comentar las diversas estrategias de aprendizaje que llevarán a los estudiantes a lograr los objetivos curriculares. Dichas estrategias son fundamentalmente dos, la instrucción directa y el constructivismo, polos opuestos que oscilan desde la vertiente más tradicional, en el primer caso, a la más rompedora y revolucionaria en el segundo. Así pues, si nos centramos en la instrucción directa, la idea principal que deberíamos asociarle sería la de tradicionalidad, pues los rasgos determinantes que se le pueden atribuir son la centralidad del profesor –que explica y planifica las tareas y sesiones–, la convencionalidad en las actividades y la individualidad a la hora de trabajar, características que difieren sustancialmente de las que definen al constructivismo. Este se forja como una estrategia que promueve la autonomía, la independencia, la autorregulación del alumnado y la contemplación de sus intereses y conocimientos previos, a lo que se suma el énfasis por el trabajo colaborativo, a través del que sumergirse en un aprendizaje no tan basado en la repetición, sino en la indagación, la reflexión y la solución de problemas –atributos que, de hecho, engloba la Escuela Nueva, tal y como se ha visto– (Porres, 2006: 27, 29). De esta manera, gracias al trabajo colaborativo se obtiene conocimiento a partir de la interacción social, una experiencia de intercambio muy provechosa donde cobra especial protagonismo lo que se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, esa distancia entre lo que un alumno puede y sabe hacer por sí mismo y lo que es capaz de llegar a hacer con ayuda externa, un concepto clave y presente en la dinámica del ABP (Orts, 2011: 21).

Así, a pesar de las grandes diferencias que se encuentran entre la instrucción directa y el constructivismo, es interesante remarcar que el camino hacia este no pasa por la erradicación total del modelo clásico, sino que la intención es mejorar las prácticas más tradicionales e incorporar nuevas estrategias y técnicas innovadoras (Porres, 2006: 27). Ahora bien, estos detalles no solo conciernen a la labor docente, sino que también incumben al espacio en el que se desarrollan, puesto que el ambiente en el que tengan lugar estas nuevas prácticas educativas debe ser un entorno preparado para que los discentes puedan desarrollar todas sus habilidades y trabajar sin límites de manera conjunta, lo que requiere además espacios habilitados especialmente para ese tipo de tareas a los que el alumnado pueda acceder libremente en sus horas libres, algo con lo que pocos centros de secundaria cuentan (Orts, 2011: 22). Las metodologías innovadoras del siglo XXI conciben el aula, pues, como un lugar de interacción entre todo el alumnado donde debatir y comentar los nuevos aprendizajes adquiridos fruto de la búsqueda de

información de manera autónoma, dejando atrás así ese clásico espacio distante y uniformador para darle la bienvenida a un entorno lleno de vida y más personalizado que se adapte a las nuevas prácticas docentes y no al contrario, como es habitual. De esta forma el aula dejará de ser ese cubículo de mesas fijas y pizarras de tiza que no hacen más que recordar la autoridad de la figura docente para pasar a ser ese espacio abierto de intercambio de conocimientos, de diálogo; ese taller donde se forjan y se desarrollan las capacidades de los estudiantes, quienes gozan de una relación horizontal con el profesorado, y donde se tiene más en cuenta el aprendizaje que la enseñanza (Carbonell, 2016: 20, 21). Un estado, en suma, que describió a la perfección Francisco Giner de los Ríos en su ensayo *Instrucción y educación* (2003: 6):

Hay que convertir las lecciones en una conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo; conversación cuyos límites variarán libremente en cada caso, según es fácil suponer, pero que acabará con las explicaciones e interrogatorios del método académico, como igualmente con la solemnidad de nuestros exámenes y demás ejercicios inútiles.

El cambio en la disposición de las aulas facilita enormemente las tareas diarias en las que se encuentran inmersos los alumnos, quienes cada vez más trabajan en grupos o en parejas, una dinámica de cooperación que ayuda de forma significativa a formar personas respetuosas y críticas, aunque hay que tener especialmente en cuenta que este tipo de metodologías afectan de forma directa al tiempo empleado para las sesiones. Si bien en una educación de carácter más tradicional el docente tiene una pauta generalmente rígida donde el tempo del curso lo marcan los contenidos —el centro de la enseñanza, en ese caso—, en las nuevas pedagogías, dado que el centro del aprendizaje es el alumno, el tiempo dedicado va en función de lo que ese alumno necesite para asimilar y aprender esos contenidos, como muy bien lo expresó Richard Sennet a partir de la metáfora del artesano (Vilalta, 2016: 63, 64):

La lentitud del tiempo artesanal es una fuente de satisfacción; la práctica se encarna en nosotros y hace que la habilidad se funda con nuestro ser. La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados.

Así pues, lejos de la opresión y el tedio que puede llegar a generar la explicación del temario de una forma puramente academicista, las nuevas metodologías pretenden hacerle frente a los convencionalismos y al bajo rendimiento escolar que muchas veces estos conllevan apostando por una educación mucho más holística que trabaje, aparte de los contenidos curriculares, aspectos motivacionales y sociales (Vaello, 2016: 49). Esta meta puede hacerse realidad seleccionando de forma

más exhausta los contenidos a tratar en clase, prescindiendo así de aquellos no tan esenciales que en muchas ocasiones se acaban convirtiendo en un obstáculo para el alumnado, ya que les priva de acceder a otros aprendizajes que quizás les resulten mucho más significativos (Vilalta, 2016: 60).

3.3. Una metodología revolucionaria: el ABP

Con el paso de los años hemos asistido a una evolución de dimensiones abismales en la mayoría de aspectos de nuestra vida, especialmente en la forma de comunicarnos, de obtener información y de usar la tecnología, lo que ha supuesto un impacto y un avance en prácticamente todos los campos de conocimiento, como lo pueden ser el ámbito científico, económico o tecnológico. Debido a estos grandes cambios, el aprendizaje que a día de hoy todas estas disciplinas demandan difiere en gran medida del que el enfoque tradicional les puede aportar, pues, mientras que este se basa en transmitir los principales fundamentos de la disciplina en cuestión, el ritmo acelerado del siglo XXI requiere que la enseñanza de los futuros profesionales esté enfocada hacia la adquisición de habilidades para que sean los propios individuos quienes investiguen y renueven sus conocimientos con el paso del tiempo. Así pues, el objetivo no es saturar de contenidos al alumnado, sino que este aprenda a aprender de forma autónoma, de manera que esté preparado para sobrevivir en este mundo tan variable. Cabe destacar, sin embargo, que este nuevo enfoque pedagógico no se fundamenta en que se abandone el aprendizaje de los conocimientos propios de la disciplina a estudiar, sino que se implementen en una metodología que permita el desarrollo de todas aquellas competencias tan necesarias para su futuro laboral. Es precisamente aquí donde cada vez se prioriza más que los profesionales sepan trabajar en equipo de forma productiva y respetuosa y dispongan de habilidades comunicativas (Vizcarro y Juárez, 2008: 9 y 10), y uno de los métodos pedagógicos que promueve la combinación del aprendizaje de destrezas con la obtención de conocimientos es el que nos ocupa en el presente estudio, el Aprendizaje Basado en Problemas. En esta metodología el eje central es el problema en cuestión y el aprendizaje se desprende a raíz del proceso de investigación y resolución de dicho problema (Torp y Sage, 2007: 14), todo ello acompañado de la instrucción adecuada para identificar correctamente los objetivos de trabajo y gestionar de forma eficaz el tiempo en un entorno colaborativo (Vizcarro y Juárez, 2008: 10).

3.3.1. ¿Qué entendemos por ABP?

Tal y como ya desvela su propio nombre, podríamos definir al ABP como un método de aprendizaje basado en el uso de problemas diseñados por docentes especialistas en la materia en cuestión a partir de los cuales los estudiantes adquieren nuevos conocimientos y habilidades (Morales y Landa, 2004: 147). Dichos problemas, descritos de forma sencilla y sin grandes tecnicismos, plantean a los alumnos retos

o situaciones que estos deben resolver de manera grupal, guiados siempre por la figura docente (Vizcarro y Juárez, 2008: 12). Es así como, de forma totalmente cooperativa, el alumnado debe reflexionar para marcarse sus propios objetivos de aprendizaje y encontrar la forma y los medios para alcanzarlos, de manera que se aliente la motivación intrínseca de los discentes, puesto que es con su trabajo colaborativo y autónomo con lo que confeccionarán su aprendizaje. Además, desarrollarán amplias habilidades sociales inconscientemente, algo que puede suponer una gran ventaja para aquellos alumnos más tímidos o retraídos. Así pues, si bien cada centro o disciplina puede hacer uso del método del ABP de forma distinta según sus necesidades, es importante tener en cuenta que hay unas características fijas que siempre se repiten y que son precisamente las que marcan la singularidad del método; estas son: el aprendizaje autónomo donde el centro de la práctica es el estudiante y la adquisición de conocimientos de varias áreas o disciplinas de aprendizaje de manera integrada.

Si nos centramos en la primera premisa, esta es una característica a la que ya se ha aludido anteriormente y que se desarrollará con más profundidad en las páginas siguientes al hablar acerca de los roles del alumnado y del profesorado, aunque la idea principal se basa en que no es el docente quien debe acaparar toda la atención ni ser concebido como la persona transmisora de un conocimiento objetivo e irrefutable, sino que son los alumnos quienes deben situarse en el centro de la actividad académica y obtener por su cuenta y con su trabajo los conocimientos necesarios. En cuanto a la segunda particularidad del método, esta defiende la integración de varias áreas de aprendizaje, una tarea que no parece aportar grandes complicaciones en niveles universitarios, pero que puede generar controversia y problemas organizativos en la enseñanza secundaria tal y como esta está diseñada a día de hoy en nuestro país. A modo de ejemplo, en la Escuela Universitaria de Enfermería del Hospital Vall d'Hebron siguen la metodología del ABP, pero esta se lleva a cabo en un plan de estudios que no está dividido por asignaturas, de modo que a los estudiantes se les plantea un problema que engloba varias áreas de conocimiento, de ahí que sea un aprendizaje totalmente integrado (Arpí et al., 2012: 15). Esta situación difiere totalmente de lo que se puede encontrar en la mayoría de institutos de secundaria, donde los cursos se plantean con asignaturas diferenciadas y la mezcla de materias solo se concibe en proyectos transversales de forma puntual, a excepción de aquellos centros en los que ya se trabaja mayoritariamente por proyectos, donde la integración de los contenidos es más habitual. Es necesario puntualizar, sin embargo, que podríamos hablar de una cierta integración de contenidos con el ABP en los centros de secundaria que siguen una línea más tradicional o convencional pero dentro de una misma asignatura; es decir, que con el Aprendizaje Basado en Problemas, en lugar de trabajar en una unidad una dimensión o dos del actual currículum educativo se pueden trabajar todas, dando lugar así a unidades didácticas muy completas y holísticas a partir de un solo problema.

3.3.2. Los orígenes del ABP

El método del ABP nació en la década de los 60 en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster, en Canadá, a raíz de que un grupo de docentes de dicha institución se percatasen de que los estudiantes no acababan de encontrarse bien preparados, ni siquiera aquellos con amplios y sólidos conocimientos en varios campos, puesto que no eran capaces de aplicarlos cuando se encontraban en una situación real (Vizcarro y Juárez, 2008: 12). En ese momento se hizo patente la necesidad de un cambio en la forma de enseñar medicina, donde las clases magistrales totalmente expositivas ya no surtían efecto para preparar a los futuros profesionales, quienes necesitaban otras destrezas para resolver los casos que se les planteaban. Fue así como nació una nueva escuela de medicina en la Universidad de McMaster basada en una metodología mucho más innovadora con la que instruir a los futuros médicos, método que hoy en día conocemos mundialmente como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o Problem Based Learning (PBL). Aparte de la Universidad de McMaster, hubo otros centros ya en los años 70 que también decidieron apostar por el ABP en sus escuelas de medicina, como la Universidad de Maastricht en Holanda o la de Newcastle, en Australia (Morales y Landa, 2004: 145, 146), aunque el primer programa académico cuyo currículo estuviera basado plenamente en esta metodología se desarrolló en la Universidad de Case Western Reserve, en Nuevo México, una casa pionera en dicha tendencia (del Valle y Villa, 2008: 27). Cabe destacar, sin embargo, que aunque en los últimos cuarenta años la metodología del ABP se ha aplicado especialmente en facultades de medicina, cada vez son más el resto de disciplinas y especialidades que la acogen, sobre todo en la enseñanza superior.

Desde su nacimiento en la Universidad de McMaster y a partir de su posterior aplicación en el resto de centros, el ABP ha sufrido cambios fruto de su adaptación a las distintas disciplinas y áreas que lo han adoptado. Es por ello por lo que actualmente dicho método cuenta con varias versiones de sí mismo, que varían en función del grado de definición del problema –es decir, si el problema que se plantea está claramente estructurado y cuenta con una amplia gama de detalles o si está tan diluido que el estudiante debe investigar para acabar de definir la problemática en cuestión– y del grado de implicación y tutorización del docente –esto es, si simplemente orienta a los discentes sobre los pasos que deben realizar durante su investigación o si les ayuda a disponer de la información necesaria y colabora en el proceso de resolución de la problemática– (Vizcarro y Juárez, 2008: 13). A pesar de todas las variantes que se pueden encontrar a causa del grado en el que se den las variables antes comentadas y del lugar en el que se lleve a cabo el método en cuestión, hay ciertas características que siempre se mantienen, propias del modelo original del ABP desarrollado en McMaster, que son precisamente las que lo definen. Así, encontramos en primer lugar que el aprendizaje se centra en el alumnado, es decir, que es este quien determina lo que necesita conocer y los objetivos que debe alcanzar para resolver el problema que se le

presenta y quien debe buscar la información pertinente para ello. En segundo lugar, es imprescindible que los estudiantes se dividan en pequeños grupos de trabajo, y a ser posible, que cambien de grupo con cada problema que deban resolver, de manera que aprendan a trabajar con distintas personas. El tercer punto recae en el papel que desarrolla el docente, también denominado tutor, y es que este actúa como un mero guía que les formula cuestiones a los estudiantes para que estos reflexionen por su cuenta y puedan abordar de manera correcta la ruta hacia la solución del problema, no como un profesor convencional que explica todo el contenido de la materia. En cuarto lugar, otra característica clave del ABP es que los problemas son el eje central del aprendizaje, tal y como reza el propio nombre de la metodología; así, es dicha problemática la que debe motivar a los estudiantes a superar el reto y a partir de la que se identifican los objetivos de aprendizaje necesarios para solventar el desafío. Por último, la quinta particularidad esencial de esta innovadora metodología es que el aprendizaje de los alumnos tiene lugar de forma autodirigida, es decir, que toda la información que recaudan y a partir de la que generan conocimiento es fruto de su propia investigación en los pequeños grupos de trabajo de los que forman parte (Morales y Landa, 2004: 147 - 149).

Tal y como se ha visto a partir de las peculiaridades mencionadas del método ABP, este no defiende el conocimiento receptivo cuyo emisor es el docente, sino que promueve un aprendizaje activo donde los estudiantes se autorregulen, entendiendo la autorregulación como el momento en el que el alumno conoce cuáles son sus objetivos y es capaz de dirigir, controlar, regular e incluso evaluar su forma de aprender de manera consciente. Esta característica va estrechamente ligada a la metacognición, esto es, el conocimiento que tiene un individuo sobre su propio conocimiento, lo que responde básicamente a qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y para qué lo ha hecho, claves que demuestran que el aprendizaje es integral y que para que sea significativo no solo son importantes los conocimientos, sino también los procesos subyacentes de los que el alumno debe ser consciente (Manzanares, 2008: 15).

3.3.3. Los procesos de aprendizaje en el ABP y sus fundamentaciones psicopedagógicas

Si bien hasta hace un par o tres de décadas el estilo de aprendizaje que predominaba era aquel que se basaba en que el docente transmitiera la mayor cantidad posible de información a sus estudiantes, quienes posteriormente deberían memorizarlo, con la llegada de las nuevas pedagogías se puso sobre la mesa que dos de los factores determinantes para el aprendizaje son, en primer lugar, la consideración de que el aprendizaje es un proceso constructivo de nuevos conocimientos que se asientan sobre los conocimientos previos del alumnado, estadios que el profesor debe conocer para escoger el mejor nivel para sus discentes, y en segundo lugar la metacognición, término del que ya se ha hablado anteriormente. Este es uno de los conceptos más importantes para entender el proceso de aprendizaje que tiene lugar

en la metodología del ABP, un tipo de aprendizaje de nivel experto, puesto que se posa sobre tres pilares fundamentales: establecer metas u objetivos –qué tengo que hacer–, escoger el modo o las estrategias para lograrlos –cómo lo voy a hacer o cómo lo estoy haciendo– y evaluar el resultado –verificar si ha funcionado y qué puedo hacer para mejorar mi resultado–. Este es el secreto para la resolución ideal de los problemas que se planteen, donde no solo es importante el conocimiento del que disponga el alumno, sino también todo ese procedimiento donde los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje, algo difícil de lograr en según qué niveles –especialmente si hablamos de la educación secundaria– que puede conseguirse motivando a los estudiantes para que se adentren de lleno en esta nueva metodología. No debe olvidarse que la motivación es un factor imprescindible para que tenga lugar un aprendizaje significativo y preferiblemente esta motivación debe ser intrínseca, es decir, que el alumno no se debe sentir obligado por el docente a resolver los problemas ni debe querer hacerlo por esperar algo a cambio, sino que sería ideal que trabajase movido por el interés que el propio problema desprende. Así pues, el alumno debe estar motivado, y para ello este tiene que observar que la tarea que está desarrollando tiene sentido y que él se siente suficiente competente para resolverla. Si bien esta última premisa es algo más compleja de trabajar por parte del docente porque intervienen factores afectivos y relacionales –qué concepción tiene el estudiante de sí mismo o qué esperan de él el resto de compañeros– que son altamente complejos en la adolescencia, el primer requisito es más abordable para el tutor, pues se trata de atribuirle sentido a los problemas que le plantea a su alumnado, lo que puede lograrse proponiendo situaciones para resolver basadas en problemáticas de la vida real, otra de las características esenciales del ABP. Asimismo, aunque los factores relacionales puedan ser un comodín que interfieren de forma negativa en la motivación del alumnado, generalmente tienen una influencia positiva en el aprendizaje, y es que en el ABP, al trabajar en pequeños grupos donde cada estudiante expone sus conocimientos y sus ideas para resolver el problema, muchos alumnos se sienten altamente motivados y estimulados para plantear nuevas teorías tras el aluvión de puntos de vista distintos por parte de sus compañeros (Morales y Landa, 2004: 149, 150).

Todas las características del ABP mencionadas anteriormente tienen un trasfondo teórico interesante de comentar, puesto que detrás de ellas se encuentran las bases psicológicas y pedagógicas del Aprendizaje Basado en Problemas. Si abordamos la vertiente psicológica de dicho método, observamos que son varias las teorías que lo sustentan: la teoría de la autodeterminación, defendida por Deci y Ryan; el constructivismo, propio de Piaget y Bruner, y la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Gardner. La primera postula que el desarrollo del ser humano se ve favorecido gracias al cumplimiento de tres condiciones: la competencia, la autonomía y la vinculación, puntos que el ABP cumple sin problema, puesto que cubre la necesidad de competencia del individuo cuando este resuelve los problemas que se le plantean y favorece el trabajo autónomo de los estudiantes y el sentimiento de vinculación al ser una metodología basada en el trabajo colaborativo. La segunda teoría, el

constructivismo, se basa en conceptos ya mencionados previamente, como la importancia de los conocimientos previos y de ser consciente de la zona de desarrollo próximo para construir nuevos aprendizajes, un aspecto, este último, muy presente en el ABP, dado que el entorno en el que se lleva a cabo es totalmente cooperativo y los estudiantes se ayudan mutuamente. La última teoría, propia de Gardner, defiende que la inteligencia no es algo estático, sino que se entrena y puede mejorarse, y que no debemos hablar de una sola inteligencia, sino de inteligencias, en plural, puesto que existen diversos tipos –la lógico-matemática, la espacial, la lingüística, la musical, la emocional y la corporal-cinestésica–, de modo que la interacción entre ellas es la verdadera clave del éxito. Este hecho es algo imprescindible para el ABP, donde los distintos miembros de un grupo, con sus propios perfiles, colaboran de manera conjunta para hallar la solución al reto que se les propone (Orts et al., 2012: 20).

En cuanto a las bases pedagógicas del ABP, estas pertenecen a las teorías pedagógicas mencionadas al inicio del presente marco teórico, como el método proyectos de Dewey y Kilpatrick en el siglo XIX o el postulado que defiende Decroly, basado en que los intereses del alumnado guardan una estrecha relación con sus necesidades básicas y que estas pueden devenir así en centros de interés donde se encuentran contenidos de diversas áreas de conocimiento, algo perceptible en el ABP, donde la interrelación de dimensiones y habilidades es constante. Asimismo, es interesante hablar también de modelos educativos mucho más tradicionales y anteriores a estos que guardan semejanzas clave con el ABP, como el que desarrollaba Confucio con sus enseñanzas, basadas en que el estudiante fuese el protagonista de su propio aprendizaje, totalmente autodirigido, o el de la mayéutica de Sócrates, que consistía en que el profesor le formulara preguntas al alumno para que este reflexionase y hallase por sí mismo los conocimientos pertinentes. Este modelo es algo similar al que proponía Comenius, quien optaba porque el alumno pensara por sí mismo y el aprendizaje no se limitase a las clases expositivas de un maestro, lo que demuestra que después de tantos siglos se han recuperado algunas de las metodologías pedagógicas más antiguas para dar forma a otra mucho más novedosa como lo es la del ABP, cuyas semejanzas principales respecto del resto de modelos residen en el rol que adoptan los seres humanos: mientras que el profesor se convierte en una figura guía, el centro del aprendizaje no es el contenido, sino el alumno (Orts et al., 2012: 21).

3.3.4. El ABP en la actualidad

Desde su nacimiento en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster y su posterior aplicación en algunas universidades de Estados Unidos, el interés por el ABP ha ido creciendo significativamente con el paso de los años; tanto es así que se ha extendido a muchas otras universidades, especialmente en Norteamérica (en las universidades de Delaware, Wheeling, West-Virginia, Arizona

o Vancouver, entre otras) y Latinoamérica (como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional Autónoma de México o la Pontificia Universidad Católica del Perú), aunque también tiene presencia en España en la Escuela de Enfermería del Hospital Vall d'Hebron de la Universitat Autònoma de Barcelona. Asimismo, es importante señalar que dicho método se ha aplicado a otras áreas de conocimiento aparte de la medicina, como las ciencias económico-administrativas, las ciencias sociales, la ingeniería, el arte o la educación, por lo que queda patente que el ABP es una metodología aplicable a todos los campos del saber, puesto que en todos ellos hay preguntas que necesitan ser resueltas (del Valle y Villa, 2008: 29, 31).

Debido a la gran expansión del ABP, es un hecho inherente a esta la necesidad de adaptación de dicha metodología a todos los centros y las disciplinas que la han acogido, así como al contexto educativo de la educación secundaria, tal y como se verá en el siguiente apartado. Así pues, si bien es cierto que el modelo original del ABP estaba pensado para grupos de unos seis a diez estudiantes, esta distribución no es factible en muchas facultades, donde puede haber alrededor de cincuenta alumnos por aula y un solo tutor, lo que complica en gran medida su viabilidad. Es por ello por lo que se han buscado soluciones alternativas al modelo original para adaptarse a grupos grandes, opciones que comprenden desde un cambio en las fases que se siguen para resolver el problema planteado, tal y como se ha puesto en práctica en Hong Kong, como modelos que tienen en cuenta distintas formas de trabajar, como la variante conocida como '4x4' que se lleva a cabo en la Facultad de Medicina de la Universidad de Alcalá, basada también en menos fases y en cuatro contextos distintos de trabajo: individual, grupo sin tutor, grupo con tutor y clase al completo. Pero el ABP no lo es todo en cuanto a metodologías basadas en el aprendizaje autónomo y colaborativo, y mientras que se implanta de forma adecuada en niveles inferiores al de la enseñanza superior o en otras disciplinas aparte de la de ciencias de la salud podemos llevar a cabo otras estrategias basadas también en el aprendizaje por descubrimiento. Así, encontraríamos prácticas como el estudio de casos, que nació en la Facultad de Derecho de Harvard y consiste en plantearle al alumnado un caso real para que este lo resuelva; el trabajo por proyectos, del que ya se ha hablado con anterioridad, donde los estudiantes deben realizar un proyecto en grupos unificando teoría y práctica, y por último la WebQuest, donde se plantea un problema o hipótesis que los alumnos deberán resolver investigando por la red, alternativas que demuestran que un aprendizaje colaborativo, autónomo y autorregulado son válidos para niveles universitarios y preuniversitarios y forman el mejor camino para preparar a los estudiantes de cara a su futuro laboral (Arpí et al., 2012: 15 - 17).

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA: EL ABP EN EL AULA

Tal y como se ha visto en el apartado anterior, el ABP es una metodología que ha surgido y se ha desarrollado en las universidades, pero no por ello se debe pensar que es inadecuado adoptarla como método de aprendizaje en otros niveles educativos. La razón principal por la que el ABP se utiliza especialmente en el ámbito universitario es porque se basa en investigar y resolver situaciones reales, de ahí que sea tan válido en especialidades como Medicina o Derecho, un escenario que no ha sido compartido por la educación secundaria hasta hace escasos años con el Decreto 187/2015 del 25 de agosto, donde se decidió modificar el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña para que se adoptase un modelo de enseñanza y aprendizaje competencial. Este currículum competencial agrupa las materias en ámbitos de conocimiento, y cada una de esas materias promueve el desarrollo de varias competencias, tanto las asociadas a esa materia en particular como las de los ámbitos transversales (digital y personal y social), organizadas todas ellas en dimensiones (El currículum competencial a l'aula, 2018: 5, 7). Esta modificación curricular basada especialmente en la incorporación de las competencias requiere un cambio significativo en las metodologías escogidas para trabajar, tanto por los nuevos roles que deben adoptar alumnado y profesorado como por lo que implica ser competente. Si atendemos a la primera premisa, la que versa sobre los roles de docentes y discentes, debemos partir de la base de que en un aprendizaje competencial el alumno es el centro, es el protagonista activo, por lo que en lugar de memorizar los contenidos y reproducirlos debe poder crear ese conocimiento, interiorizarlo y aplicarlo en otras situaciones. Asimismo, también debe aprender a aprender, lo que va estrechamente ligado a la segunda premisa, pues ser competente supone ser consciente de qué se ha aprendido, cómo se ha aprendido y para qué, de manera que el alumno entienda el sentido de ese aprendizaje y aprenda a autorregularse, lo que promueve un aprendizaje significativo. Así pues, una vez esclarecido el papel del alumnado, se demuestra que los docentes tienen una labor más que importante, pues está en sus manos escoger la mejor metodología para favorecer estas directrices y aplicarlas a las programaciones y secuencias didácticas de la mejor forma posible (El currículum competencial a l'aula, 2018: 9, 10).

El aprendizaje por competencias está enfocado de manera que adquirir una competencia signifique que el alumno sea capaz de asimilar todos los contenidos que se relacionan con ella, recuperarlos en una situación donde sean necesarios y utilizarlos de forma adecuada. Ahora bien, es importante remarcar que el profesorado debe tener en cuenta a la hora de crear la programación y diseñar la secuencia didáctica que las actividades que el alumnado realice no deben estar dirigidas exclusivamente al aprendizaje de la materia en cuestión, sino que tienen que promover una educación mucho más integral. Para ello, es imprescindible que se tengan en cuenta las características propias del aprendizaje competencial, esto es: que sean aprendizajes que se puedan usar en contextos distintos; que se

mantengan con el paso del tiempo y no se olviden rápidamente; que permitan resolver problemas de la vida real o basados en un contexto lo más real posible y que no sean únicamente reproductivos o repetitivos. Estas particularidades están ausentes en los métodos pedagógicos reproductivos tradicionales, por lo que son necesarias nuevas metodologías productivas en las que se parta de contextos reales y el alumno sea consciente de su aprendizaje (El currículum competencial a l'aula, 2018: 10, 11), un binomio apreciable en el siguiente esquema:

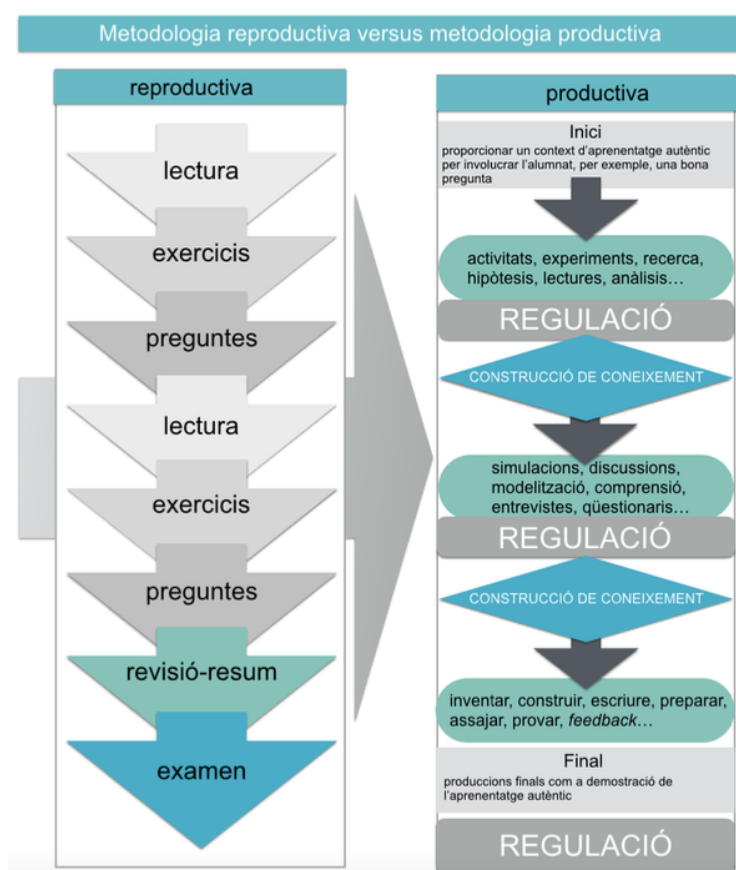


Figura 1. Metodología reproductiva versus metodología productiva. (El currículum competencial a l'aula, 2018: 11).

El Aprendizaje Basado en Problemas, objeto del presente estudio, pertenece a las metodologías productivas que requiere el nuevo currículum, un currículum que también demanda diferentes tipos de agrupaciones en las actividades del aula –individualmente, en parejas o en grupos–; ejercicios que no se resuelvan simplemente reproduciendo el contenido del libro, sino que promuevan la investigación, la reflexión y la creatividad; la existencia de diferentes niveles de respuesta por parte de los alumnos para las actividades que se les propongan y la presencia de diferentes soportes a la hora presentar el contenido y/o los ejercicios –oral, escrito, audiovisual...–, singularidades que pueden aplicarse sin ninguna dificultad al ABP, pues, incluso algunas de ellas son inherentes a la propia metodología (El currículum competencial a l'aula, 2018: 13).

La propuesta didáctica basada en el ABP que se presenta a continuación está diseñada para la materia de Lengua y Literatura Castellana de 2º de ESO, y concretamente para abordar el temario de literatura, una disciplina para la que es algo más complejo plantear situaciones o problemas basados en la vida real en comparación con otras materias o niveles. En cualquier caso, los objetivos principales recaen en lograr un aprendizaje significativo de los contenidos y potenciar las habilidades comunicativas y la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, todo ello teniendo en cuenta el contexto en el que se mueven para lograr que sientan la máxima vinculación posible entre lo que aprenden y lo que viven. Así, en las líneas sucesivas se hablará sobre el rol que deberán seguir docentes y discentes en esta metodología, las diferentes fases por las que pasar para resolver el problema y la relación de los problemas con los contenidos del curso, además de presentar el desarrollo de tres unidades didácticas.

4.1. Análisis del contexto de intervención

Tal y como se ha comentado, esta propuesta didáctica está diseñada para 2º de ESO, puesto que fue el curso en el que tuve la oportunidad de realizar algunas sesiones como docente en prácticas y de observar de una forma mucho más directa e interna el tipo de metodología con la que el alumnado acostumbraba a trabajar y las necesidades o deseos de cambio que presentaba. El grupo con el trabajé estaba formado por 23 alumnos que pertenecían al instituto El Sui, en Cardedeu, un centro caracterizado por una línea de enseñanza de carácter más tradicional que se diferencia por esta razón de otros institutos de la zona en los que predominan metodologías más innovadoras, aunque la dirección actual del centro tiene la intención de enfocar la práctica docente hacia estos nuevos caminos en los próximos años. De hecho, no es solo la dirección quien aspira a alejarse de la enseñanza tradicional, sino que el alumnado también sentía un anhelo porque la situación cambiase, tal y como se verá en los gráficos que se muestran a continuación, lo que supuso que el desarrollo de la unidad didáctica que llevé a cabo con ellos –la unidad 2 del presente trabajo– fuese todo un éxito, aun contando con una amplia variedad de perfiles de estudiantes. Ciertamente, en dicho grupo había discentes con diversos niveles de aprendizaje y una alumna con un plan individualizado, por lo que podíamos encontrar: alumnos con una gran facilidad para adquirir las competencias básicas de la materia, alumnos interesados en la asignatura que presentaban más dificultades y alumnos con capacidades suficientes para lograr los objetivos de aprendizaje pero ampliamente desmotivados y desinteresados, una mezcla de roles y actitudes que acababa provocando que parte de ese alumnado no consiguiera adquirir las competencias fijadas para su nivel. Por este motivo y por los que se especificarán a continuación decidí optar por una nueva manera de transmitir la literatura al alumnado: mediante la técnica del Aprendizaje Basado en Problemas, un método a partir del cual proponerle retos a los estudiantes teniendo como contexto escenarios propios de su cotidianidad, como eventos que tengan lugar en el instituto o en otros rincones del pueblo.

4.1.1. Cuestionario previo a la intervención

Antes de llevar a cabo mi práctica docente con los alumnos de 2º de ESO, decidí realizarles un cuestionario para valorar su opinión sobre las clases de Lengua y Literatura Castellana que estaban recibiendo hasta la fecha, incidiendo especialmente en la metodología utilizada y en su interés respecto a la materia. El formulario que se le presentó al alumnado puede consultarse en el anexo 1, y los resultados se detallan en los gráficos que se encuentran a continuación.

El primer bloque de la encuesta pretendía recoger la opinión general del alumnado sobre las clases de castellano que recibían, y los resultados fueron los siguientes:

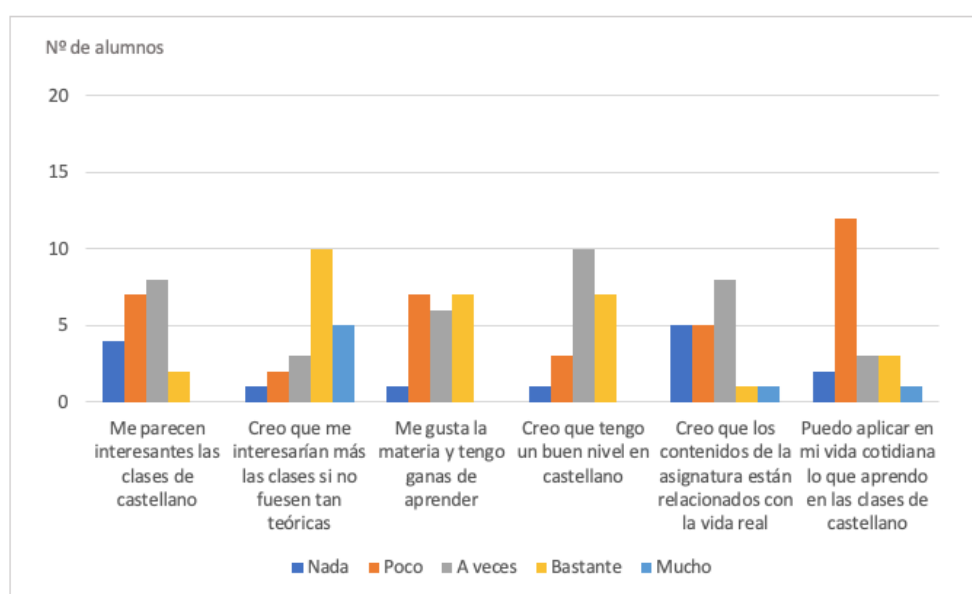


Figura 2. Opinión general sobre las clases de castellano.

Como puede observarse, la mayoría de alumnos respondieron que pocas veces les resultaban interesantes las clases, que preferirían que fuesen menos teóricas y que apenas podían relacionar ni aplicar lo que aprendían en clase con su vida fuera del instituto. A pesar de ello, también hubo numerosas respuestas de alumnos que apuntaban que les gustaba la materia y que creían contar con un buen nivel en la asignatura, lo que nos podría llevar a pensar que aunque la metodología que se utilizaba no conseguía despertar el máximo interés del alumnado, contribuía a que los discentes aprendieran y obtuvieran buenos resultados.

El segundo bloque se basaba en la metodología empleada en las clases de Lengua y Literatura Castellana y se dividía en dos partes. La primera preguntaba por la regularidad con la que se realizaban ciertas actividades durante las sesiones, y se obtuvieron las siguientes respuestas:

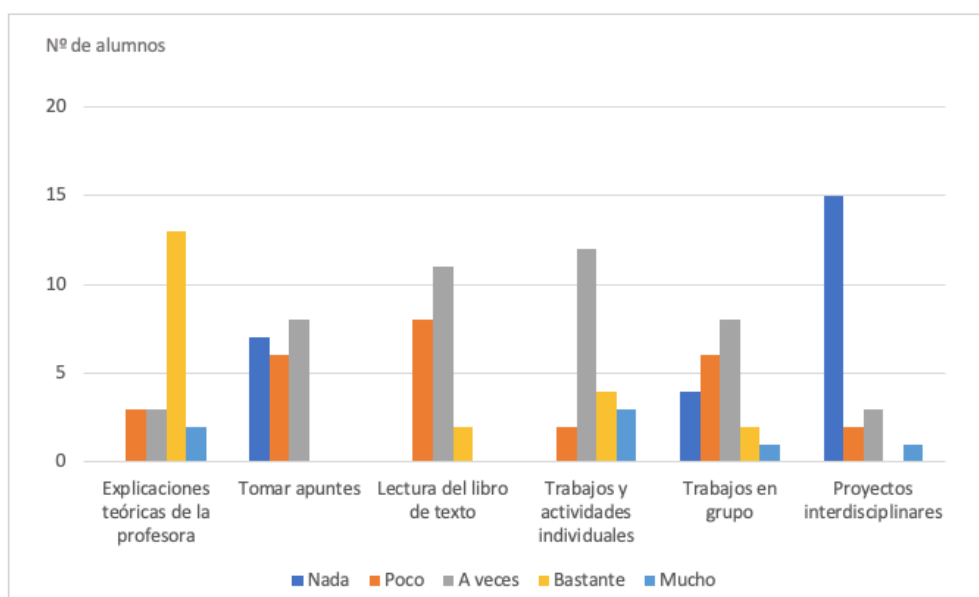


Figura 3. Metodologías empleadas en las clases de Lengua y Literatura Castellana.

Con este gráfico queda patente que el método de enseñanza predominante son las clases expositivas por parte del docente, aunque ni se toman apuntes –principalmente por el nivel en el que se encuentran– ni se lee constantemente el libro de texto, sino que estas son acciones puntuales. Asimismo, también se explicita que se trabaja más de forma individual que en grupo, y que no se llevan a cabo proyectos interdisciplinarios, una tarea algo más compleja, esta última, debido a que se necesita el compromiso de los docentes de las materias con las que se quiera trabajar de manera conjunta.

La segunda pregunta de este bloque también apuntaba directamente a la metodología de las clases, aunque las preguntas que se realizaron tenían un carácter más subjetivo, tal y como puede comprobarse:

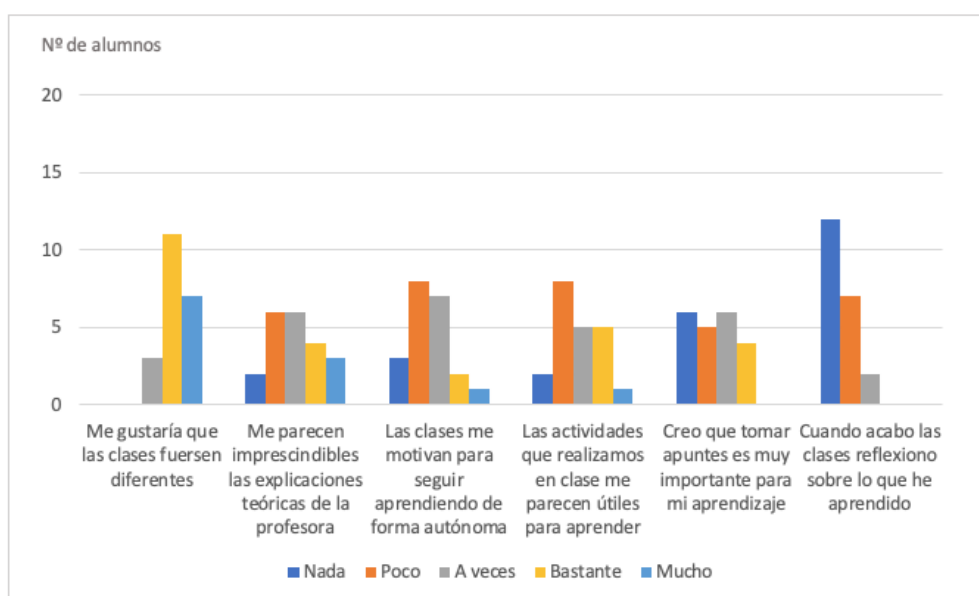


Figura 4. Opiniones sobre la metodología empleada en las clases.

En este apartado podemos observar que la mayoría del alumnado querría que las clases fuesen diferentes a como se estaban realizando hasta la fecha, es decir, que preferirían recibir clases basadas en un método distinto al tradicional. Además, prácticamente la mitad de los encuestados considera que ni las actividades de clase ni la toma de apuntes son un recurso útil para su aprendizaje, mientras que la otra mitad piensa lo contrario, una fluctuación que puede deberse a la diversidad de perfiles que hay en el grupo. Esto demuestra que no hay una única manera de aprender, sino que cada alumno aprende de una forma distinta, motivo por el que es imprescindible seguir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las sesiones. Siguiendo en esta línea, tampoco hay consenso al decidir si las explicaciones teóricas de la profesora les parecen necesarias o no, aunque lo que queda claro es que hay poca motivación por parte de los alumnos, lo que implica que no muestren interés por aprender de forma autónoma y que no reflexionen sobre el contenido dado en clase. De hecho, esto es uno de los motivos que les impide, a su vez, relacionar dichos contenidos con su día a día.

Por último, el tercer bloque se dirigía hacia la experiencia del alumnado trabajando en grupo, y las respuestas fueron estas:

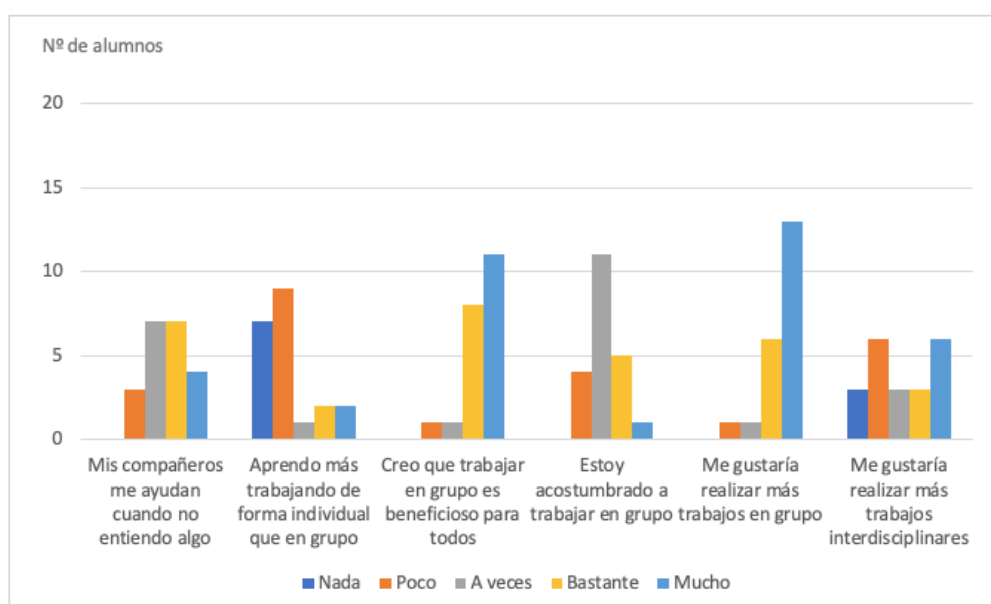


Figura 5. Opiniones sobre la experiencia de trabajo en grupo.

Con estos resultados se observa que el grupo encuestado estaba bastante cohesionado, pues se ayudaban mutuamente cuando era necesario. Además, también se aprecia de forma muy clara que hay una preferencia mayoritaria hacia el trabajo en grupo en detrimento del trabajo individual, aunque no estén acostumbrados a trabajar de esa forma, lo que lleva a pensar que quizás el alumnado idealice las agrupaciones pensando que de esa manera las clases serán más divertidas o tendrán menos volumen de trabajo al repartir este entre todos los miembros del grupo. Por otro lado, es curioso valorar que aunque

mayoritariamente se prefieren las tareas grupales, hay más disensiones cuando se les propone la opción de realizar proyectos en grupo que engloben varias materias, un rechazo que puede deberse al desconocimiento de metodologías más innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos y, por ende, a la inseguridad que puede transmitir la realización de un proyecto de tal envergadura.

Una vez presentados los resultados, ha quedado demostrado que los discentes reclaman nuevos métodos de aprendizaje que se alejen de las líneas tradicionales donde impera la individualidad y que apuesten por el trabajo colaborativo y por una forma de transmitir el contenido que se aproxime a su realidad, características que cumple la metodología que siguen las unidades didácticas que se proponen en los siguientes apartados.

4.2. El papel de los entes implicados

Un cambio metodológico en la forma de enseñar y en la de aprender requiere también una redefinición de los papeles que juegan los protagonistas de estos actos, docentes y discentes, de manera que se alejen de sus facetas más tradicionales y apuesten por los roles novedosos que propone el ABP, esto es, que el alumno deje de ser un ente pasivo en las aulas y que el docente, más que un relator o expositor, se convierta en un orientador que le descubra a su alumnado el camino hacia el conocimiento (Sola, 2006: 41). Ahora bien, que se redefinan los papeles no significa que se modifiquen completamente, sino que son perfiles que se añaden y se complementan unos a otros, especialmente en el caso del profesorado (Sierra, 2006: 106).

4.2.1. El docente

Los nuevos roles que se le añaden al docente en el ABP hacen que este deje de ser lo que se conoce tradicionalmente por profesor y se convierta en tutor, lo que nos invita a reflexionar sobre las nuevas tareas o funciones que le conciernen, basadas en animar al alumnado a desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la capacidad de liderazgo, el trabajo cooperativo, la creatividad o la comunicación (González y Carrillo, 2008: 79, 80). Para llevar a cabo dicha labor y ayudar a los alumnos a crear su propio conocimiento, el profesor se convertirá en un “facilitador del aprendizaje” (Morales y Landa, 2004: 153), una especie de guía, como si fuera el preparador de un atleta, que se sitúa al margen del protagonista –el alumno, en este caso–, le apoya y le orienta a la hora de tomar decisiones (Torp y Sage, 2007: 121). A raíz de estas consideraciones y debido a que su función principal es la de orientador, uno de los debates más manidos sobre la figura del tutor es el grado de especialización que este debe poseer,

pues, mientras que desde la Universidad de McMaster, cuna del ABP, se defiende que es preferible que el tutor no sea conocedor de los contenidos que propone el problema para que el profesor no aporte información extra a los estudiantes, las experiencias prácticas más recientes demuestran que el resultado es mucho más satisfactorio si el tutor es experto en la materia (González y Carrillo, 2008: 83). Es por ello por lo que, al poner en práctica el ABP en secundaria, lo que se propone con el presente estudio es que el profesor que realice las sesiones de ABP dentro de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana sea el docente de dicha materia.

En cuanto a las funciones concretas que debe llevar a cabo un tutor de metodología ABP, estas dependen especialmente de si el alumnado está acostumbrado o no a trabajar con dicho método y de la fase de resolución del problema en la que se encuentre, pues, no es lo mismo guiar a un grupo que nunca ha trabajado de esta forma que a grupos expertos, como tampoco lo es orientar a los discentes en las primeras fases que en las últimas. En cualquier caso, lo primero que debemos tener en cuenta es que la labor del docente empieza antes de presentarse en el aula y exponer el problema al alumnado (Sierra, 2006: 107), pues hay un gran trabajo previo que incluye la elaboración de los problemas, la definición de los objetivos de la unidad didáctica, el diseño de la evaluación, la previsión del espacio físico en el que se van a desarrollar estas sesiones de trabajo en grupo, el descubrimiento de los conocimientos previos del alumnado para elaborar el problema y la definición de la bibliografía o las fuentes de consulta que se les va a ofrecer al alumnado (González y Carrillo, 2008: 84 - 87). Una vez especificadas las tareas previas, a continuación se apuntarán aquellas que el tutor debe realizar durante las sesiones de ABP, puesto que aquí su ejercicio difiere ligeramente y se enfoca más al trato con el alumnado, aunque cabe destacar que estas funciones pueden –o deben– variar según el centro, el nivel o la asignatura en cuestión, por lo que en esta ocasión se mencionarán las directrices más adecuadas para un tutor de ABP de Lengua y Literatura Castellana en secundaria. Así pues, a pesar de que anteriormente se haya mencionado que el tutor se concibe en esta metodología como un ente que se mantiene al margen, este no puede adoptar una actitud pasiva ni esperar que los alumnos obtengan por su cuenta los conocimientos necesarios o construyan de manera eficaz su aprendizaje, sino que ha de tener un gran control sobre la situación y conocer en qué punto se encuentra cada grupo o cada alumno para encauzarlo hacia la meta de la mejor forma posible, especialmente en el nivel en el que nos movemos. De esto se desprende que una de las funciones primordiales que el tutor debe llevar a cabo es crear un buen ambiente de trabajo en el aula donde primen la confianza y el respeto mutuos, pues es importante que el alumnado aprenda a trabajar en grupo, especialmente de cara a su futuro laboral, y que sienta la comodidad suficiente para expresar sus ideas. Además, el hecho de realizar un proyecto de ABP en secundaria cuenta con la ventaja de que la gran mayoría de los integrantes de la clase se conocen entre sí, por lo que es más sencillo y cómodo para los participantes desarrollar las habilidades en cuestión en ese entorno.

Otras funciones propias del tutor en el transcurso de las sesiones consistirían en asegurarse de que todos los alumnos participen activamente dentro de sus respectivos grupos en busca de la solución al problema planteado, que no hay miembros pasivos, algo que podría conseguirse siendo el docente una fuente de motivación constante. Asimismo, es imprescindible que el tutor realice un seguimiento exhaustivo del trabajo que está elaborando cada grupo, una tarea que no solo incluye la atención sobre ellos durante las clases presenciales, sino también el control en el cumplimiento de las fases del método ABP, en la definición correcta de los objetivos de aprendizaje y en la calidad de la información que consiguen para armar su aprendizaje, datos a los que el profesor puede tener acceso fácilmente desde el documento compartido en el que trabajarán los alumnos, una propuesta que se concretará en apartados posteriores. Una vez recogida toda esta información durante las sesiones, el docente debería tomar nota de ello y hacerle llegar sus impresiones al alumnado, pues en el método ABP la retroalimentación y la comunicación entre el orientador y los discentes es básica e imprescindible (González y Carrillo, 2008: 90-92). Así, es importante que los grupos que vayan por el camino correcto sean conocedores de ello, lo que aumentará su motivación, y que aquellos que se encuentren algo más perdidos obtengan ayuda por parte del docente, un apoyo que no consiste en revelarles la solución de los objetivos de trabajo, sino en formularles preguntas que activen el pensamiento de los alumnos (Sierra, 2006: 109), como si de una especie de modelo socrático se tratase.

Aparte de este tipo de soporte más personal, también es importante que en gran grupo el docente resuma ligeramente la información que deberían haber recogido los alumnos para lograr los objetivos propuestos, algo especialmente necesario en secundaria y sobre todo en 2º de ESO, un nivel en el que todavía el alumnado no es demasiado independiente. De esta forma lo que se propone es que en sesiones concretas el tutor ponga en orden la información recogida por los grupos para que nadie se quede atrás y el alumnado se sienta seguro al construir su propio aprendizaje. En cualquier caso, lo que debe prevalecer siempre es una “actitud abierta al cambio” y una predisposición adecuada a ser partícipe de las nuevas metodologías pedagógicas por parte del orientador (Sierra, 2006: 113), pues al fin y al cabo este es quien estimula y guía al alumnado hacia la consecución, de forma independiente, de sus objetivos de aprendizaje, el objetivo principal del ABP.

4.2.2. El alumnado y sus agrupaciones

Por lo que respecta al papel que debe desempeñar el alumnado en la metodología del ABP, si para describir al profesorado se le ha comparado con un preparador físico, el símil que mejor encaja con los discentes es el de un albañil que ladrillo a ladrillo va construyendo un muro, igual que un alumno construye poco a poco su propio aprendizaje, modificando sus esquemas de conocimiento previo para

dar cabida a los nuevos saberes y dar forma así a un aprendizaje significativo. De esto se deduce que uno de los objetivos principales de esta metodología es que el alumno aprenda a aprender, que sea el protagonista de su aprendizaje, meta que se alcanzará tras seguir una serie de pasos que serán concretados en los siguientes apartados y en el desarrollo de las sesiones (Sola, 2006: 41, 42). Durante el desarrollo de dichos pasos, el rol que se espera que adopten los alumnos es el de personas abiertas y participativas dispuestas a resolver el problema planteado junto a su grupo, adoptando en todo momento una actitud responsable, respetuosa y tolerante respecto al resto de compañeros. Asimismo, también se espera de los discentes que aprendan a sintetizar y seleccionar la información concreta en respuesta a los objetivos que se les piden –algo que en este caso será más sencillo, puesto que se les facilitan algunas fuentes donde hallar las respuestas–; que se familiaricen con herramientas de trabajo colaborativo en línea, como *Google Drive* y *Google Classroom*, las que se utilizarán en las unidades propuestas; que aprendan a gestionar el tiempo y a planificarse las tareas que realizarán en las sesiones o fuera de estas en función del calendario que aporte el docente; que interioricen y desarrollen de la mejor manera posible el rol que se les ha asignado, en caso de que se les hayan concedido los papeles de secretario o portavoz del grupo, los únicos propuestos; y que entiendan la importancia de autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje a partir de las actividades de autoevaluación que se propondrán durante el desarrollo de las distintas fases y al final del proceso. Ahora bien, a pesar de que el cumplimiento de todas estas premisas por parte de todo el alumnado sería la situación ideal que todo docente desearía, la realidad suele diferir considerablemente, por ello es imprescindible que el tutor motive desde el primer momento a sus alumnos, que crea en ellos y que les ofrezca distintas formas de acceso a la información y de presentación de sus propuestas, de manera que todos ellos dispongan de las mismas oportunidades de aprendizaje y de éxito (Sierra, 2006: 112, 113).

Así pues, la actitud positiva del discente es siempre la base hacia el camino del éxito, y uno de los puntos estratégicos en el ABP que puede ayudar a incrementar la motivación del alumno es el grupo de trabajo en el que se encuentra. Esta metodología innovadora defiende fervientemente que la única forma de lograr la mejor solución para el problema propuesto es trabajando en grupos, interactuando y discutiendo, pero el problema recae en la formación de dichos grupos –es decir, en las relaciones entre los integrantes y en el nivel de estos– y en el poco entrenamiento que tienen para trabajar de forma colaborativa, algo que ha incentivado la imperante metodología tradicional. Así, el docente debe prestar especial atención y cuidado en la formación de los equipos para que exista un buen clima y ningún alumno ni grupo se sienta frustrado o con pretensiones de abandonar, por lo que es importante que establezca algunas reglas a la hora de formar dichas agrupaciones (Sierra, 2006: 118, 119). En primer lugar, lo que se debe considerar es el número de alumnos que hay en el aula; así, teniendo en cuenta que la ratio media de alumnos por grupo en la ESO en Cataluña es de 28 alumnos (Departament d'Educació, 2020), se propone que cada grupo de trabajo esté formado por 4 o 5 integrantes, ya que un problema

pensado para 2º de ESO no goza de una gran complejidad y se debe evitar que los participantes se aburran o que el volumen de trabajo sea insuficiente. En segundo lugar, es importante que haya heterogeneidad en los grupos, es decir, que sean mixtos, de manera que se defienda la igualdad entre chicos y chicas y se eviten encasillamientos por roles de género, y que haya alumnos con distintos niveles de rendimiento académico, de forma que los discentes más avanzados en la materia puedan ayudar a los que cuentan con un rendimiento menor y promover así la zona de desarrollo próximo. Y en tercer y último lugar, otra opción interesante que ofrece el ABP es la asignación de unos roles determinados a algunos miembros de cada grupo, lo que supone una mayor organización o incluso mejores resultados. Teniendo en cuenta que el nivel en el que nos encontramos es 2º de ESO y que el número de miembros por grupo es reducido, bastaría con asignar dos roles por equipo: el secretario, responsable de mantener ordenada toda la información y documentación que el grupo va recopilando y elaborando, así como de presentarle los documentos de evaluación al docente en las fechas de entrega establecidas, y el portavoz, encargado de compartir con el resto de la clase el progreso de su equipo y la información apuntada en algunas de las fases del ABP cuando sea oportuno, tal y como se verá especificado en apartados posteriores (Neri, 2006: 120-122).

La última cuestión que cabría mencionar acerca de la formación de los grupos y la que genera más controversia es la decisión sobre quién debe seleccionar a los participantes de cada grupo, si el docente o los alumnos. Si bien es cierto que el hecho de que sean los propios discentes quienes creen sus propios grupos de trabajo tiene ventajas como la garantía de un buen ambiente y de un alumnado motivado por realizar un proyecto de aprendizaje con amigos, cuenta con más inconvenientes que aspectos a favor. Precisamente el hecho de trabajar con los compañeros más queridos puede suponer un menor nivel de concentración, una prolongación de roles previamente establecidos dentro de ese grupo de amigos que impidan a algunos de esos miembros obtener algunas de las habilidades que se pretenden con el ABP –especialmente si ya hay un líder muy marcado, por ejemplo–, una descompensación de las soluciones propuestas al problema si hay grupos muy brillantes y otros desmotivados y con más carencias y el desaprovechamiento de aprender de otros compañeros de clase con los que quizás nunca se haya trabajado (Fabra, 1992: 32, 33). Es por ello por lo que propongo que en las dos primeras unidades que se plantean en las páginas sucesivas para trabajar con el método del ABP sea el docente quien cree los grupos de trabajo siguiendo las características antes comentadas, y que en la última unidad, una vez que los alumnos ya conozcan la dinámica de esta metodología y hayan tenido la oportunidad de aprender de los demás, sean ellos los que tengan la libertad de escoger con quién desean trabajar, cumpliendo siempre con el número de participantes por grupo establecido por el tutor, de manera que se sientan algo más motivados en la recta final.

4.3. El diseño del problema y su relación con el currículum competencial

Una vez establecidos los grupos de trabajo, el pistoletazo de salida en el método ABP lo marca la presentación del problema al que el alumnado deberá enfrentarse. Dicho problema debe estar diseñado por el docente antes de iniciar la metodología que nos ocupa con los alumnos y puede presentarse en varios formatos, aunque generalmente es un texto breve que plantea una situación cercana a la vida real relacionada estrechamente con los objetivos y los contenidos de la materia en la que se inserta. Asimismo, se debe tener en cuenta que ese problema o escenario que se plantee no es un mero ejercicio complementario, sino que es el eje central que marca el camino del aprendizaje del alumnado, por lo que deberá ser suficientemente atractivo, cercano e interesante para captar la atención de los discentes y despertar su interés por la investigación y la resolución de la situación planteada (Romero y García, 2008: 33, 35), lo que fomentará su autorregulación (Cal, 2006: 71).

Aparte de las características ya comentadas que debe presentar el problema que se plantee, este ha de obedecer también a unos patrones básicos. En primer lugar, cabe remarcar que es imprescindible que el problema en cuestión esté relacionado tanto con los objetivos de la asignatura en la que este se trabaja como con aquellos objetivos globales o de carácter más holístico propios de los ámbitos transversales, tal y como se verá en páginas posteriores, pues no debemos perder de vista que este problema es la pieza clave a partir de la que los estudiantes obtendrán el conocimiento de la materia y desarrollarán las habilidades marcadas (Romero y García, 2008: 37, 38). En segundo lugar, el docente tiene que medir adecuadamente el grado de dificultad del problema que confecciona, de manera que los discentes puedan usar sus conocimientos previos para encaminar la investigación y que el reto que se les plantee no sea ni tan sencillo que les aburra ni tan complejo que no puedan resolverlo (Romero y García, 2008: 40). Para ello, es primordial tener en cuenta el curso en el que se encuentran los alumnos –en este caso 2º de ESO–, el momento del curso en el que se va a introducir esta metodología y el nivel de conocimientos de los estudiantes, algo que puede comprobarse con un test de conocimientos previos, como se mencionará en el siguiente apartado (Cal, 2006: 75). En tercer lugar, otra característica principal que debe tener un problema propio de ABP es que esté diseñado para resolverse de forma grupal, es decir, que la solución no se base en buscar información en manuales de forma individual y plasmarla en un trabajo, sino que requiera aportar ideas, discutir las y crear conocimiento de manera cooperativa (Romero y García, 2008: 41, 42). Por último, el cuarto requisito esencial es que dicho problema o escenario se base en una situación real –o que pueda serlo– y sea lo más próximo posible a nuestro alumnado, bien por el espacio en el que se ubica o bien por la relevancia de la temática (Romero y García, 2008: 40, 48). Además, para contribuir a la recreación de una situación problemática más verídica y cercana a la vida real, también es importante que sean problemas abiertos que permitan diversas soluciones y que el contenido que aparezca en dicho problema no esté especialmente ordenado o estructurado, de modo que el estudiante deba pasar por una serie de fases para definir el reto, determinar qué sabe y qué necesita

aprender e indagar para resolverlo, tal y como se especificará en el siguiente apartado (Romero y García, 2008: 39, 41, 45).

Expuestas todas las características con las que debe contar un problema de la metodología ABP, a continuación se especificarán las fases por las que deberá pasar todo docente que quiera diseñar uno de estos escenarios para su alumnado. El primer punto es tener claro cuáles son los objetivos de aprendizaje que queremos que se cumplan al desarrollar el problema en cuestión, así como los contenidos curriculares y las competencias que deseamos que los alumnos obtengan, tanto del ámbito –el lingüístico en este caso– como de los ámbitos transversales (Romero y García, 2008: 49). Así pues, si tomamos como ejemplo la unidad 2 que se propone en el presente trabajo, la primera cuestión que hubo que abordar para planificarla y crear un problema acorde a lo que se pretendía enseñar eran los contenidos curriculares de 2º de ESO que se querían incluir. Dado que es una unidad perteneciente al bloque de literatura, los contenidos principales deben ser propios de la dimensión literaria, y los escogidos para esta unidad fueron: el estudio de los autores y obras más representativos de la literatura castellana desde el siglo XII al XIV dentro de su contexto, la lectura de fragmentos significativos, las técnicas de análisis de textos literarios y la redacción de textos de intención literaria. Esta dimensión va estrechamente ligada a la dimensión comprensión lectora, por lo que es imprescindible añadir algunos de los contenidos que se encuentran en esta, como la lectura de varios géneros textuales, las estrategias para identificar la intención comunicativa o las ideas principales y secundarias de un texto. Asimismo, tal y como se ha mencionado anteriormente, el ABP es una metodología que no se centra en un solo ámbito de conocimiento, sino que busca la implicación de otras disciplinas o ámbitos, motivo por el que al planificar la unidad se decidió que incluyera tanto contenido de otras dimensiones propias de la materia como del ámbito digital. De esta forma observamos, pues, que también se pretenden trabajar contenidos propios de la dimensión expresión escrita –como el proceso de escritura, la búsqueda de modelos textuales, la adecuación y la coherencia– y de la dimensión comunicación oral –como la planificación de textos orales, interacciones orales presenciales y procesos de comprensión oral–, unos aspectos, estos últimos, que si bien no estaban plasmados explícitamente en el problema se trabajaron a la hora de exponer las soluciones a este, por lo que el docente debe tener claro en qué fase del ABP quiere que el alumnado trabaje cada dimensión.

Una vez determinados los contenidos curriculares propios del curso en cuestión, es momento de perfilar los objetivos de aprendizaje. Dentro de la dimensión literaria, los objetivos principales de esta unidad eran: realizar una lectura interpretativa de algunos fragmentos del *Cantar de Mio Cid* y del *Libro de buen amor* –además de comentar sus autorías y relacionar sus temáticas con el contexto histórico y sociocultural de la Edad Media–; identificar las características formales principales de dichos textos, así como su intención literaria, y elaborar un cantar de gesta. Dentro del resto de dimensiones del ámbito,

los objetivos de comprensión lectora consistían en entender el propósito general de los textos trabajados, discernir la información principal de la secundaria y escoger las fuentes adecuadas para hallar la información necesaria; los de expresión escrita se concretaban en planificar la escritura de un texto identificando sus elementos clave y revisar los textos elaborados para cerciorarse de su correcta presentación, y por último, los objetivos de comunicación oral se basaban en realizar una exposición oral adecuada y en entender y valorar de forma crítica las exposiciones orales del resto de compañeros. Por otro lado, en el ámbito digital los objetivos consistían en elaborar un dossier de trabajo de manera colaborativa utilizando *Google Docs*, crear una presentación en la plataforma digital *Canva*, grabar y montar un vídeo y buscar en la red toda la información necesaria para solucionar el problema, atendiendo siempre a la fiabilidad de las fuentes. Todos estos contenidos y objetivos mencionados se pueden encontrar correctamente delimitados y estructurados en el anexo 8, donde figura también su correspondencia con las competencias del ámbito y los criterios de evaluación empleados.

El segundo paso en el diseño del problema es la selección del escenario que se quiere presentar a los alumnos, de manera que se encuentren en una situación próxima y lo más atractiva posible, para lo que es imprescindible tener en cuenta la edad y el entorno de nuestro público. Dado que el nivel en el que nos encontramos es 2º de ESO y que los estudiantes con los que se ha puesto en práctica esta unidad didáctica residen en un pequeño pueblo del Vallés Oriental, el escenario que se pensó para relacionar los contenidos curriculares de la asignatura con su entorno más próximo fue una propuesta de participación en la feria medieval del pueblo para costearse el viaje de fin de curso, de manera que tuvieran que realizar un espectáculo juglaresco y colaborar en uno de los puestos más típicos de esta clase de ferias, el que ofrece filtros, pócimas y brebajes varios. Así pues, el problema que se les planteó teniendo como base dicho escenario fue el siguiente:

“Para ayudaros a costear el viaje de fin de curso, el ayuntamiento os ha propuesto a los estudiantes de 2º de ESO participar en la feria medieval que se celebrará en el pueblo a finales de marzo. La propuesta consiste en que un grupo de alumnos os hagáis cargo del puesto de pócimas de la feria en el que supuestamente se venden filtros de amor para los más jóvenes, filtros que vosotros mismos deberéis inventar basados en los consejos medievales para enamorar del *Libro de buen amor*. Debéis tener en cuenta que cuantos más filtros vendáis, más dinero recaudaréis, por lo que, aparte de idear filtros que llamen la atención, dos de los miembros del grupo ofrecerán un pequeño espectáculo para divertir y atraer a los visitantes de la feria a vuestro puesto, actuación que consistirá en recitar vuestro propio cantar medieval.”

Elaborado el problema, el siguiente paso consistiría en comprobar que este cumple los requisitos propios de un problema ABP –que sea atractivo, que se deba resolver en grupo, que refleje una situación real,

que sea algo complejo y que no esté demasiado estructurado—, y acto seguido se deberían determinar los recursos complementarios que se les pueden ofrecer a los alumnos para ayudarles a resolver el problema. Teniendo en cuenta que nos encontramos en 2º de ESO, que el tiempo es limitado y que el alumnado no tiene como lectura obligatoria de la asignatura ni el *Cantar de Mio Cid* ni el *Libro de buen amor*, lo que se propone en esta unidad es que sea el docente quien realice una selección de fragmentos de dichas obras y se la proporcione a los estudiantes para que puedan trabajar sobre ella. Asimismo, es importante que el tutor se asegure de que los alumnos pueden disponer de recursos suficientes para abordar el reto y que seleccione algunos manuales o páginas web con información importante que les pueda servir de ayuda a los discentes para resolver el problema, herramientas que se les pueden presentar en la guía de trabajo que el profesor facilitará en la primera sesión de ABP y que debe elaborar una vez diseñado el problema. El último paso, pues, es la confección de los documentos complementarios al problema que se utilizarán durante las sesiones ABP (Romero y García, 2008: 50), como la guía antes mencionada que se le proporciona al estudiante donde se pautan los pasos que debe seguir para solucionar el problema —disponible en el anexo 2— o los cuestionarios evaluativos de los que se hablará en un apartado posterior.

4.4. Metodología: las fases del método ABP

Si bien el proceso de aprendizaje que se desarrolla en la enseñanza tradicional es un proceso simple basado la exposición del profesor, el aprendizaje o la memorización de esa información por parte del alumnado y su posterior aplicación, el circuito de aprendizaje que propone el ABP es distinto. Este es un recorrido cíclico que comienza con la presentación de un problema que los alumnos deben resolver en grupos y de forma autónoma, identificando en primer lugar sus necesidades de aprendizaje y buscando, en segundo lugar, toda la información necesaria para resolver el problema (Manzanares, 2008: 17), tal y como se clarifica en el siguiente esquema:

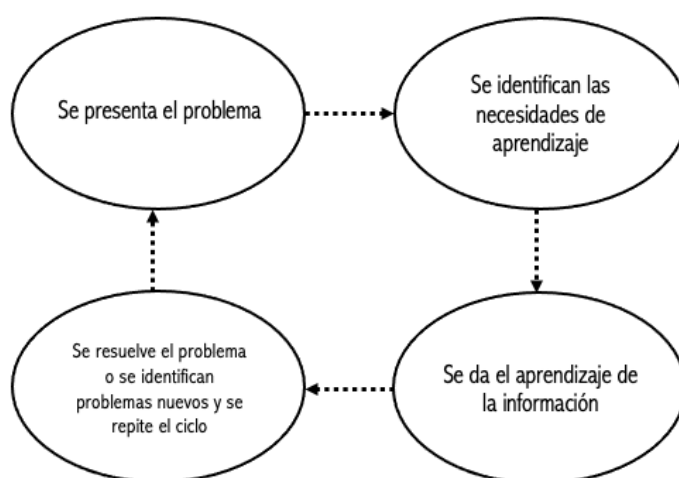


Figura 6. Circuito de aprendizaje que se desarrolla con el ABP.

Nota: Adaptado de Manzanares, 2008: 17.

Este proceso puede parecer sencillo a primera vista, pero requiere una planificación minuciosa basada en el cumplimiento de siete pasos a través de los cuales los alumnos construirán su aprendizaje y podrán hallar la solución al problema planteado inicialmente. Cada uno de estos pasos tiene una razón de ser propia y no se debe omitir ninguno ni pasar al siguiente sin haber resuelto el anterior, pues la clave del éxito en el ABP es precisamente la resolución adecuada de cada uno de ellos, que se concretan de la siguiente manera:

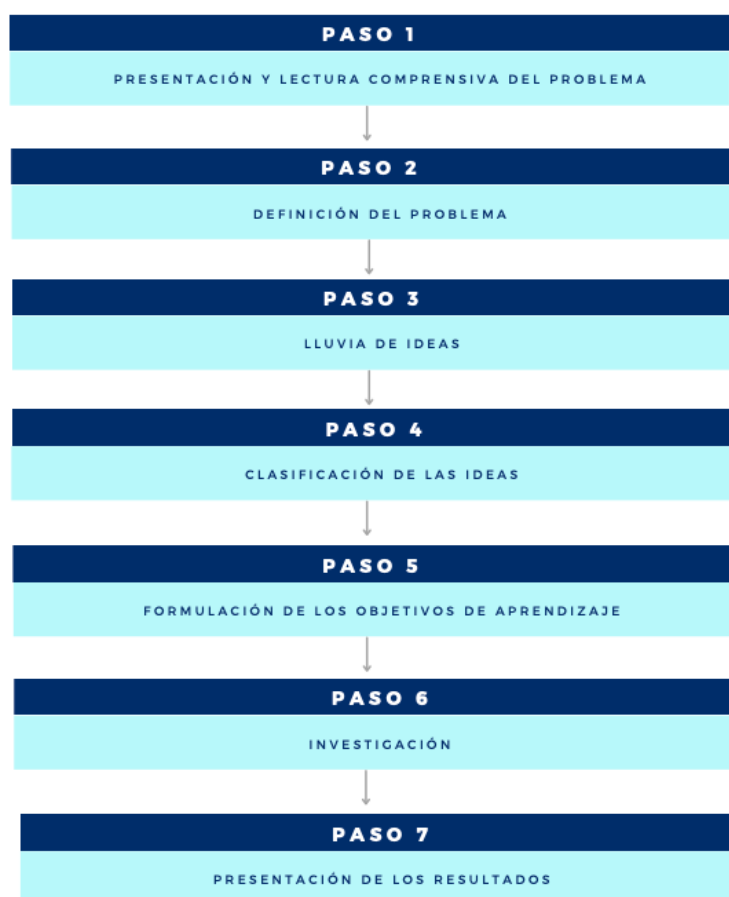


Figura 7. Pasos a seguir en el ABP.

Nota: Esquema basado en Sola, 2006: 48.

Con el presente apartado se pretenden establecer unas pautas para desarrollar de manera eficaz cada uno de los pasos especificados, como si de una guía tutorial se tratase, de manera que pueda orientar al docente que desee poner en práctica dicha metodología. Así pues, lo primero que hay que tener en cuenta antes de comenzar con el primer paso es comprobar los conocimientos previos que tienen los estudiantes, pues no se debe olvidar que el ABP busca activar los conocimientos previos de los alumnos para que construyan conocimientos nuevos realizando conexiones entre estos y lo que previamente saben, logrando así un aprendizaje significativo; asimismo, también es importante para el profesor ser conocedor de lo que sus discentes saben para diseñar el problema de una forma u otra, a pesar de que deba basarse especialmente en los objetivos del curso (Gentil, 2006: 55). Para comprobar esos

conocimientos previos, el docente puede elaborar un formulario al estilo KPSI –que posteriormente reutilizará para comprobar la evolución del aprendizaje de su alumnado en relación a sus conocimientos iniciales, tal y como se indicará en los siguientes apartados–, un cuestionario de autoevaluación empleado a modo de evaluación inicial donde cada estudiante deberá marcar el grado de conocimiento que cree que tiene respecto de los ítems apuntados por el docente en dicho cuestionario, tal y como puede verse en el anexo 4.

Una vez que el docente es conocedor de los conocimientos previos de su alumnado y ha diseñado el problema, es hora de empezar propiamente con el método ABP. Si es la primera vez que el alumnado se enfrenta a esta metodología, se recomienda que el tutor explique a los discentes en qué consiste dicho método, esbozándoles brevemente los pasos a seguir y proporcionándoles una pequeña guía o dossier donde encuentren marcado el recorrido que deben seguir y puedan anotar ahí sus avances, como si de un portafolio se tratase, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior. Explicada la metodología, es hora de empezar con el primer paso: la presentación de dicho problema ante la clase y la lectura comprensiva de este. Dado que en las tres unidades que se presentan en este trabajo el problema se plantea mediante un texto escrito, las tareas a desarrollar en este primer paso consisten en leer el problema –preferiblemente en voz alta entre todos– y aclarar aquellas dudas o conceptos que el alumnado no acabe de comprender, de manera que el tutor se asegure de que todos los alumnos entienden el escenario al que deberán enfrentarse. El segundo paso está íntimamente ligado al primero, pues, una vez leído y comprendido el escenario de trabajo, el alumnado deberá identificar cuál es el problema o problemas que se plantean con ese texto, cuáles son los retos que deberán afrontar (Sola, 2006: 48), puesto que lo que el alumnado necesitará conocer para resolver la situación propuesta no serán conocimientos previos, sino contenido de la materia que aún desconocen y que aprenderán de esta forma. Asimismo, en caso de que haya más de una cuestión por resolver en un solo problema, es importante que cada grupo de alumnos distinga dichas cuestiones, que marquen cuál es la principal y cuáles son las secundarias –si las hay– o si ambas están al mismo nivel, y en ese caso, determinar por cuál comenzar para seguir un orden lógico en la investigación (Lapuente, 2006: 84, 85). A modo de ejemplo, a continuación se marcan los problemas o retos que el alumnado, por grupos, debería identificar en el escenario propuesto en la unidad 2:

“Para ayudaros a costear el viaje de fin de curso, el ayuntamiento os ha propuesto a los estudiantes de 2º de ESO participar en la feria medieval que se celebrará en el pueblo a finales de marzo. La propuesta consiste en que un grupo de alumnos os hagáis cargo del puesto de pócimas de la feria en el que supuestamente se venden filtros de amor para los más jóvenes, **filtros que vosotros mismos deberéis inventar basados en los consejos medievales para enamorar del Libro de buen amor**. Debéis tener en cuenta que cuantos más filtros vendáis, más dinero recaudaréis, por lo que, aparte de idear filtros que

llamen la atención, dos de los miembros del grupo ofrecerán un pequeño espectáculo para divertir y atraer a los visitantes de la feria a vuestro puesto, **actuación que consistirá en recitar vuestro propio cantar medieval.**”

El tiempo estimado otorgado a los grupos para llevar a cabo dicha tarea oscila entre cinco y diez minutos. Una vez que todos los grupos hayan marcado los retos que deberán afrontar se hará una puesta en común entre toda la clase para que el tutor compruebe si se ha entendido bien lo que propone el problema o si hay grupos que necesitan orientación, así como para resolver cualquier duda sobre los desafíos planteados.

Identificados los problemas, se puede empezar con el tercer paso. Este consiste en que cada grupo de alumnos apunte qué es aquello que saben y aquello que creen que necesitan saber para resolver el problema, de manera que se cercioren de los conocimientos previos que tienen acerca de las cuestiones planteadas y que identifiquen cuáles son las informaciones que necesitan. Además, también es interesante que anoten algunas hipótesis o ideas sobre posibles soluciones, todo ello a modo de lluvia de ideas. Para llevar a cabo esta tercera fase se propone utilizar el método que plantean Torp y Sage (2007: 78): una tabla en la que se ordenen todas estas ideas y que el alumnado debería tener completada en unos 15 minutos aproximadamente. En la siguiente figura se muestra un ejemplo de ello con lo que podrían apuntar los alumnos dado el problema de la unidad 2.

<i>Lo que sabemos</i>	<i>Lo que necesitamos saber</i>	<i>Ideas y/o hipótesis</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos que crear un cantar medieval. - Tenemos que realizar una actuación. - El cantar que creemos debe ser entretenido para divertir a los visitantes. - Tenemos que inventar filtros amorosos (los nombres o etiquetas de esos filtros). - Los juglares vestían con ropa extravagante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuáles son las características formales de un cantar medieval. - Cómo eran las composiciones de la época. - Cómo recitar un cantar medieval. - Qué es el <i>Libro de buen amor</i>. - Conocer cuáles eran los consejos medievales para enamorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - El cantar que hay que crear también debe ser moderno.

- En la Edad Media se cantaban canciones para expresar sentimientos.	- Cuál era el prototipo de hombre o de mujer ideal en la Edad Media.	
----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	--

Después de realizar la lluvia de ideas, es probable que el alumnado sienta que todos esos pensamientos siguen estando en un profundo desorden. Es por ello por lo que la cuarta fase del ABP se basa en organizar esas ideas siguiendo una jerarquía y estableciendo un orden entre ellas, teniendo en cuenta las relaciones que mantienen, pues será el esqueleto que el alumnado seguirá para redactar los objetivos y llevar a cabo su investigación (Sola, 2006: 49). Para realizar este croquis lo principal es que cada grupo piense y anote aquellas preguntas cuya respuesta sea necesaria para resolver el problema e identifique las respuestas que sabe y las que no, de manera que quede un esquema claro de sus necesidades de aprendizaje, es decir, de aquella información que se ha de obtener. Como ejemplo, este paso en la unidad 2 podría desarrollarse de la siguiente forma:

<ul style="list-style-type: none"> - Problema 1 - Inventar filtros basados en el <i>Libro de buen amor</i>: <ul style="list-style-type: none"> o ¿De qué trata el <i>Libro de buen amor</i>? ¿Quién lo escribió y cuándo? o ¿Cuál es el objetivo del <i>Libro de buen amor</i>? o ¿Cuáles son los consejos amorosos del <i>Libro de buen amor</i>? ¿Quién se los da a quién? - Problema 2 - Crear y recitar un cantar medieval: <ul style="list-style-type: none"> o ¿De qué tratan? o ¿Quiénes los recitaban? ¿Cómo lo hacían? o ¿Qué características formales tienen?

El tiempo estimado que se le podría dar a los grupos para realizar este esquema serían unos 15 minutos, y una vez acabado y revisado por el tutor se pasaría al paso cinco: la formulación de los objetivos de aprendizaje. Esta fase es primordial y una de las más importantes, puesto que los objetivos que cada grupo de alumnos redacte son los que guiarán su investigación. Si bien es cierto que en la metodología ABP es el alumno quien crea su propio aprendizaje y quien decide, en cierta manera, qué es lo que aprende para llegar a la meta, el tutor debe intentar que los objetivos de aprendizaje marcados por el alumnado coincidan con los que él ha establecido previamente, pues al fin y al cabo el docente partió de esos objetivos de aprendizaje para diseñar el problema (Lapuente, 2006: 90), objetivos que se encuentran en el currículum de la asignatura. Estos objetivos deberán ser redactados en infinitivo y una vez escritos el tutor deberá cerciorarse de que responden a lo que él había planeado y de que es un plan de investigación completo y coherente. El alumnado dispondrá de entre 10 y 15 minutos para redactar

dichos objetivos y el ejemplo que se propone, utilizando el mismo problema que en los pasos anteriores, es el siguiente:

- Problema 1 - Inventar filtros basados en el *Libro de buen amor*:
 - Saber qué es el *Libro de buen amor*: de qué trata y cuál es su objetivo.
 - Conocer quién escribió dicha obra y cuándo lo hizo.
 - Averiguar qué consejos se dan y quién le da consejos a quién.

- Problema 2 - Crear y recitar un cantar medieval:
 - Saber qué son los cantares medievales, qué nombre reciben y cuál es su intención.
 - Saber quiénes los recitaban.
 - Averiguar de qué trataban los cantares medievales, qué contaban.
 - Saber cómo se transmitían.
 - Analizar sus características formales (la rima, la métrica, etc.).
 - Ver qué expresiones o recursos lingüísticos eran los que más se usaban en esas composiciones.

Fijados los objetivos, es el momento de pasar al sexto paso: la investigación. Esta fase es quizás la más característica del ABP y una de las más importantes para el aprendizaje del alumnado, pues es en este punto en el que cada grupo deberá buscar la información que ha marcado previamente que debe conocer, una búsqueda que implica la selección adecuada de las fuentes, la lectura atenta y comprensiva y la extracción de la información concreta para su posterior aplicación en la resolución del problema (Sola, 2006: 49). Dado que la fase de investigación es uno de los pasos clave que permite al alumnado descubrir un abanico inmenso de lugares en los que hallar la información necesaria, desarrollar su espíritu crítico para seleccionar o rechazar unas fuentes u otras y reflexionar sobre si lo que lee es válido o no para cumplir su objetivo, es importante que sean los discentes quienes reúnan la bibliografía necesaria, pero nunca está de más que el tutor apunte algunas fuentes significativas o incluso imprescindibles para la exitosa resolución del problema, tal y como puede observarse en el paso 6 de la guía de trabajo entregada al alumnado, en el anexo 2. Asimismo, no debemos perder de vista que la figura del tutor en este paso va más allá de proporcionar alguna que otra referencia bibliográfica al alumnado, pues es primordial el constante refuerzo positivo a los discentes reconociendo sus avances en la investigación y orientándolos siempre que sea necesario en su camino hacia la construcción de un aprendizaje significativo (Gentil, 2006: 59).

Por último, una vez recogida toda la información necesaria, el proceso ABP se cierra con el séptimo paso: la presentación de los resultados. Si tomamos como referencia el problema de la unidad 2 que se

ha estado recuperando para ejemplificar cada paso, la presentación de los resultados en esta ocasión consiste en la creación de un cantar de gesta –con la posterior grabación de su representación– y en la elaboración de unos carteles con la plataforma digital *Canva* en los que debe figurar el nombre y la utilidad de diez filtros amorosos, filtros que estarán basados en los consejos para enamorar que Don Amor ofrece en el *Libro de buen amor*. Todas las particularidades de la presentación de los resultados deberán ser indicadas con anterioridad y con el tiempo suficiente al alumnado, quien deberá contar, preferiblemente, con la rúbrica que el tutor utilizará para evaluar, como puede apreciarse en el anexo 12. Además, la presentación de los resultados se llevará a cabo en gran grupo, de manera que se puedan observar las propuestas de resolución del resto de compañeros y tengan cabida la retroalimentación y la coevaluación, una herramienta que también estimula la reflexión y el espíritu crítico del alumnado y de la que se hablará en apartados posteriores.

4.5. Desarrollo de las sesiones

A continuación se presentarán las tres unidades didácticas que se han diseñado para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 2º de ESO siguiendo el método ABP. En todas ellas se especificarán los objetivos de aprendizaje que se persiguen, así como el problema que se presenta al alumnado y la secuenciación de actividades a realizar en cada sesión. Asimismo, la información detallada sobre los contenidos clave, los contenidos curriculares diferenciados por ámbitos, las dimensiones, los criterios de evaluación y los indicadores de cada unidad puede consultarse en los anexos 5, 8 y 17. La propuesta de evaluación de las unidades puede encontrarse en el siguiente apartado, el 4.6.

4.5.1. Unidad 1 - ¿Qué es poesía?

Esta unidad didáctica representa el primer contacto que los alumnos tienen en el curso en el que se encuentran con los contenidos curriculares de la dimensión literaria, por lo que la función principal de la presente unidad es actuar como si de una introducción se tratase, recordando aquellos contenidos ya aprendidos en el curso anterior –como lo pueden ser algunos recursos estilísticos y retóricos, contenidos presentes en el currículum de 1º de ESO– y aportando nuevos conceptos que permitirán al alumnado analizar de una forma mucho más profunda las obras literarias. Así pues, los contenidos curriculares del ámbito literario que se incluyen en esta unidad son el estudio de estrategias y técnicas para analizar e interpretar el texto literario –se incluye el análisis de la estructura, la forma y los recursos estilísticos y retóricos–, la redacción de textos de intención literaria y la consulta de fuentes de información variadas, contenido intrínseco, este último, a la metodología con la que se trabaja. Una vez establecidos estos contenidos, los objetivos concretos de aprendizaje consisten en elaborar el esquema métrico de una

composición poética –lo que implica saber determinar la métrica y la rima–, identificar diferentes estrofas poéticas, reconocer diversas figuras retóricas insertas en un texto y elaborar un soneto atendiendo a las características formales trabajadas en clase. A partir de estos objetivos, disponibles para su consulta de forma más extensa en la programación de la unidad, en el anexo 5, se ha diseñado el presente problema:

“Durante el mes que viene en el instituto tendrán lugar varias reformas, y una de ellas consiste en pintar uno de los muros del patio con una poesía creada por vosotros, al estilo del exitoso movimiento de poesía callejera “Acción poética”. La poesía que inventéis, de temática libre, deberá seguir la misma estrofa que el famoso poema de Quevedo que adorna el barrio de las letras de Madrid y que encontraréis a continuación, además de contar con algunas de las figuras retóricas presentes en los siguientes versos, pintados en las calzadas de la capital. Todos los poemas que escribáis deberéis presentarlos ante un tribunal formado por profesores y alumnos, quienes decidirán el poema ganador que se pintará en el mural. Dicha presentación deberá seguir la estructura de un comentario de texto y se realizará mediante la plataforma *Genially*”.

El fragmento de Quevedo que se les presenta pertenece a un soneto y es el siguiente:

“Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes ya desmoronados
de la carrera de la edad cansados
por quien caduca ya su valentía”.

Y los versos con figuras retóricas son los que se especifican a continuación:

- “Silencio, brisa y cordura /
dan aliento a mi locura” (Antonio Vega): personificación y antítesis.
- “Si tus ojos son un faro, has peinado el horizonte solo con mirar” (Amaral): símil, hipérbole, personificación.
- “Demasiado tiempo sin verte
y demasiado verte sin tiempo” (Carlos Sadness): anáfora.
- “Quiero vivir, quiero gritar,
quiero sentir el universo sobre mí” (Amaral): enumeración, asíndeton y anáfora.
- “Duerme menos y sueña más” (Anónimo): antítesis.
- “Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala en sus cristales
jugando llamarán” (Gustavo Adolfo Bécquer): hipérbaton.

Cabe puntualizar que esta propuesta se le presentará al alumnado de una forma mucho más gráfica que como se acaba de describir, tal y como puede observarse en el anexo 6, donde los versos anteriores aparecen en instantáneas reales tomadas en espacios callejeros. Asimismo, también es importante observar una vez planteado el problema los contenidos que se abarcan propios de otras dimensiones y sus respectivos objetivos. Concretamente, dentro de la dimensión comprensión lectora se pretende que el alumnado entienda el propósito de los textos que se les facilitan; dentro de la dimensión expresión escrita la intención es que se identifiquen los elementos necesarios para elaborar una producción escrita determinada, se aprenda a planificar un texto escrito –en este caso un soneto–, se adquiera el hábito de repasar los textos elaborados antes de su publicación y se entienda que hay que realizar un guion de la presentación que se va a llevar a cabo; y por último, dentro de la dimensión comunicación oral, el objetivo principal es que el alumnado realice una exposición oral correcta y adecuada, algo que les servirá especialmente de cara al futuro. Por otra parte, también se debe apuntar la importancia del ámbito digital en la presente unidad didáctica, puesto que todo el proceso de investigación que los alumnos lleven a cabo en grupo quedará registrado en un documento compartido en línea dentro de la plataforma *Google Docs* al que tendrán acceso todos los miembros de dicho grupo y el docente. Además, la presentación oral que cada grupo realice delante del resto de la clase deberá contar con un soporte multimedia creado a partir de la herramienta digital *Genially*, por lo que también se tratan contenidos presentes en el bloque transversal del conocimiento de la lengua –como los dossiers digitales de aprendizaje y el lenguaje audiovisual– y competencias propias del ámbito digital como el uso de aplicaciones de edición de textos y presentaciones multimedia, la utilización de herramientas de trabajo colaborativo o el desarrollo de habilidades para buscar y seleccionar en medios digitales la información necesaria para el trabajo a realizar.

Una vez esclarecidas estas cuestiones, es momento de presentar la secuencia de las actividades a realizar. Estas están distribuidas en sesiones de 55 minutos y la duración total de la unidad es de aproximadamente diez horas, es decir, diez sesiones, tal y como se especificará en la siguiente tabla:

SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva del tutor para explicar cómo hacer un esquema métrico (cómo contar las sílabas de un verso, diferencia entre versos de arte mayor y menor y diferencia entre rima consonante y asonante). - Actividad para repasar la métrica y la rima de un poema –disponible en el anexo 7–
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación previa sobre qué es el ABP y cómo se va a trabajar dicha metodología –con el apoyo de las instrucciones presentes en el anexo 2–. - Creación del documento compartido por grupos en <i>Google Docs</i>. - Paso 1: lectura del problema y resolución de dudas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 2: definición del problema. - Paso 3: lluvia de ideas.
SESIÓN 3	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar el paso 3. - Paso 4: clasificación de las ideas. - Paso 5: formulación de los objetivos de aprendizaje.
SESIÓN 4	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar el paso 5. - Paso 6: empezar a investigar. Es recomendable que empiecen por buscar el poema de Quevedo y su estructura.
SESIÓN 5	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva del tutor para explicar los distintos tipos de estrofas –las que se proponen son: pareado, terceto, tercetos encadenados, cuarteto, redondilla, copla de pie quebrado, soneto y romance–.
SESIÓN 6	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 6: investigación. Deberían buscar una lista de figuras retóricas para poder relacionarlas con los versos propuestos en las imágenes del problema. Si el alumnado tiene dificultades, el docente puede facilitarles una lista con ejemplos.
SESIÓN 7	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del soneto
SESIÓN 8	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de la exposición: <ul style="list-style-type: none"> ○ En primer lugar, tendrían que buscar cómo es la estructura básica de un comentario, aunque el tutor puede proporcionarles una guía con los elementos principales que deben figurar. ○ En segundo lugar, tendrían que crear la presentación en <i>Genially</i> y planificar qué expone cada uno.
SESIÓN 9	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar de preparar la exposición y de maquetar el dossier de trabajo.
SESIÓN 10	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de las presentaciones orales en gran grupo. - Autoevaluación grupal y votaciones de las propuestas.

4.5.2. Unidad 2 - Atrapados en el Medievo

Esta segunda unidad ya ha sido ampliamente comentada a lo largo de los apartados anteriores al ser la que ha actuado como modelo para ejemplificar los pasos en los que se desarrolla la metodología ABP. Así pues, ya han quedado especificados los contenidos y objetivos que se persiguen¹, se ha presentado el problema² y se han detallado todas las fases para lograr su resolución, por lo que en el presente apartado únicamente se planteará la secuencia de actividades a realizar durante las sesiones, dado que la evaluación de todas las unidades se comentará ampliamente en un apartado posterior y la

¹ Ver página 30

² Ver página 31

programación completa de esta unidad didáctica puede consultarse en el anexo 8, tal y como ya se ha apuntado anteriormente.

Sin embargo, antes de pasar a ello es necesario apuntar que a pesar de que esta metodología promueva la investigación autónoma por parte de los discentes para que desarrollen un aprendizaje significativo y aprendan a aprender, no debemos olvidar que no nos encontramos en un nivel universitario ni preuniversitario, sino que el curso al que va dirigida esta propuesta es 2º de ESO, un nivel donde el alumnado todavía no es plenamente autónomo y necesita el soporte del tutor, especialmente a la hora de adquirir los conocimientos. Por este motivo en las tres unidades que se presentan hay sesiones que consisten en una clase de carácter más expositivo encabezada por el docente, pero no con la idea de que sea una clase magistral en la que el profesor explica y los alumnos escuchan en silencio, sino que sea una sesión de diálogo en la que el docente exponga unos contenidos complementarios a aquello que los alumnos han investigado por su cuenta en sesiones previas, de manera que obtengan un conocimiento más estable, fundamentado y ordenado. Para llevar a cabo esas sesiones más expositivas se propone que el docente, además de explicar en voz alta, utilice en clase presentaciones digitales en las que se encuentre el contenido que expone, de manera que se fomente el Diseño Universal para el Aprendizaje y el alumnado tenga diversas vías para asentar sus conocimientos. Un ejemplo del tipo de presentaciones diseñadas para trabajar la presente unidad se encuentra en los anexos, tal y como se especificará a continuación en la secuencia de las sesiones. Estas también tienen una duración de 55 minutos y la duración total prevista para desarrollar la presente unidad es de 9 horas, lo que se traduce en 9 sesiones aproximadamente, aunque se debe tener en cuenta que antes de comenzar la primera sesión el docente debe haberles realizado a los alumnos un test de conocimientos previos -como el KPSI que se propone en el anexo 4- para tantear su nivel y poder llevar a cabo explicaciones más precisas y adecuadas a sus necesidades.

SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del documento compartido por grupos en <i>Google Docs</i>. - Paso 1: lectura del problema y resolución de dudas. - Paso 2: definición del problema. - Paso 3: lluvia de ideas.
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 4: clasificación de las ideas. - Paso 5: formulación de los objetivos de aprendizaje. - Paso 6: empezar a investigar. Es recomendable orientar a los alumnos para que empiecen a investigar sobre el segundo reto que les plantea el problema, el de los cantares de gesta, para que obtengan los conocimientos de forma cronológica y ordenada.

SESIÓN 3	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva del tutor sobre el contexto histórico y sociocultural de la Edad Media. - Paso 6: continúan con la investigación sobre los cantares de gesta.
SESIÓN 4	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva del tutor para repasar las características de los cantares de gesta (que ya habrán buscado) y para presentar el <i>Cantar de Mio Cid</i> - Realización de una actividad de reflexión sobre el <i>Cantar de Mio Cid</i> –consultable en el anexo 9–.
SESIÓN 5	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del cantar de gesta
SESIÓN 6	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 6: se realiza la investigación sobre el <i>Libro de buen amor</i>. - Empezar la clase expositiva de repaso del <i>Libro de buen amor</i> y proporcionar al alumnado los fragmentos de los consejos del LBA con los que trabajarán –contenido disponible en los anexos 10 y 11 respectivamente–.
SESIÓN 7	<ul style="list-style-type: none"> - Si no se terminó, finalizar la clase expositiva sobre el <i>Libro de buen amor</i>. - Empezar a crear los carteles con el nombre y la utilidad de diez filtros amorosos.
SESIÓN 8	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar de crear los carteles, el cantar –si no se terminó– y maquetar el dossier de trabajo.
SESIÓN 9	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación en gran grupo de los vídeos de los cantares de gesta y de los carteles. - Coevaluación –plantilla disponible en el anexo 13–. - Realización del KPSI final para evaluar la adquisición de contenidos.

4.5.3. Unidad 3 – Una relación atemporal: literatura medieval y pop actual

Esta tercera y última unidad es la que cierra el contenido literario que el alumnado verá en 2º de ESO, por lo que las últimas informaciones que los alumnos adquieran, ya pertenecientes a los rescoldos de la Edad Media, serán el puente hacia lo que verán en el próximo curso, cuya dimensión literaria se inicia con el siglo XVI. Así pues, en esta tercera unidad, los contenidos principales del currículum que se perseguían eran el estudio de autores y obras representativos de la Edad Media –junto con su contexto histórico y social y la lectura de fragmentos clave–, la consulta de fuentes variadas para la realización de trabajos y el análisis y la interpretación de textos literarios, lo que se concretó en los siguientes objetivos: realizar una lectura interpretativa de algunos poemas de lírica tradicional –jarchas, cantigas de amigo y villancicos– y de fragmentos seleccionados de las *Coplas a la muerte de su padre* y *La Celestina*, comentando la autoría de los textos y relacionando sus temáticas con el contexto histórico y sociocultural de la época, y describir las características formales y la intención literaria de dichas obras. Establecida esta base, el problema que se diseñó fue el siguiente:

“¿Has estado alguna vez enamorado o enamorada? ¿Qué sentías por dentro? ¿Qué sientes cuando echas de menos a alguien? ¿Sueles hablar de la nostalgia? ¿Crees que, con el paso de los años, la gente siempre ha manifestado igual esos sentimientos? Para responder estas preguntas, el área de cultura del ayuntamiento está preparando en colaboración con el instituto unas jornadas donde se hablará del tratamiento de esos sentimientos a lo largo del tiempo. Para ello, se han seleccionado tres obras de la literatura castellana medieval y tres canciones de pop actuales en las que se expresan esas mismas sensaciones, pero muchos siglos después. Vuestra labor consiste en analizar brevemente las obras literarias en cuestión –qué tipo de composición es, cuál es su género o estructura, de qué trata...– y explicar cuál es el sentimiento en común entre ellas y las canciones actuales propuestas, de forma que el público que asista a dichas jornadas entienda que aunque la forma de expresar los sentimientos cambia, estos nunca lo hacen. Cada grupo trabajará las tres parejas de canciones y obras que se detallan a continuación, y las explicaciones pertinentes se grabarán con la plataforma *Flipgrid*. El mejor comentario sobre la relación que hay entre las obras que integran cada pareja se proyectará en uno de los eventos de las jornadas. ¡Suerte!

Las parejas a analizar y sus temas en común son los siguientes:

- Amor y nostalgia en *Ondas do mar do Vigo* (Martín Codax) y *Rosas* (La oreja de Van Gogh)
- Tópicos literarios en *Coplas a la muerte de su padre* (Jorge Manrique) y *Aquellos años locos* (El canto del loco)
- El amor desmedido en *La Celestina* (Fernando de Rojas) y *Cómo hablar* (Amaral)

Una vez esbozado el problema y plasmados los objetivos de la dimensión principal, se puede observar cómo también se incluyen contenidos y objetivos de otras dimensiones –información disponible en la programación completa de la unidad, en el anexo 17–, tal y como ha sucedido en las unidades anteriormente presentadas. Así pues, en esta ocasión encontramos que con el presente problema también se pretende que el alumnado comprenda e interprete textos escritos y multimedia propios de la vida cotidiana –como lo son las canciones propuestas–, que desarrolle estrategias de comprensión lectora para discernir las ideas principales de las secundarias y la intención comunicativa de las canciones y de los textos literarios, y que realice una exposición oral de forma planificada que será registrada en vídeo, objetivos que pertenecen a las dimensiones de comprensión lectora y comunicación oral. Asimismo, también tienen cabida objetivos propios del ámbito digital, como la búsqueda de información en medios digitales, el uso de aplicaciones de grabación y edición de vídeo –*Flipgrid*– y la utilización de aplicaciones de edición de textos en entornos colaborativos –en este caso *Google Docs*, de la misma manera que en las unidades anteriores, puesto que la idea es que el alumnado plasme toda su investigación por escrito en un documento compartido en dicha plataforma–.

Para el desarrollo exitoso de esta unidad y para evitar posibles confusiones, es recomendable que el tutor le facilite al alumnado los fragmentos concretos de las obras literarias mencionadas que desea que se trabajen. Además, también puede incluir un enlace que permita escuchar las canciones propuestas para que el alumnado viva la experiencia de forma íntegra. Apuntadas estas cuestiones, a continuación se presentará la tabla con la secuenciación de las actividades agrupadas por sesiones, las cuales tienen una duración de 55 minutos, como las anteriores, resultando en un total de doce sesiones aproximadamente.

SESIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de los grupos (los hacen los alumnos) y del documento compartido en <i>Google Docs</i>. - Paso 1: lectura del problema y resolución de dudas. - Paso 2: definición del problema. - Paso 3: lluvia de ideas.
SESIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 4: clasificación de las ideas. - Paso 5: formulación de los objetivos de aprendizaje. - Paso 6: empezar a investigar. Se recomienda que el alumnado empiece por las <i>Ondas do mar do Vigo</i>.
SESIÓN 3	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 6: se continúa la investigación sobre <i>Ondas do mar do Vigo</i> (estructura, temática, contexto...) y se relaciona con la canción propuesta.
SESIÓN 4	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva por parte del tutor sobre la lírica tradicional de los siglos XII a XIV (jarchas, cantigas y villancicos), recuperando lo que el alumnado haya investigado sobre ello en la sesión anterior.
SESIÓN 5	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 6: investigación sobre las <i>Coplas a la muerte de su padre</i> y su relación con la canción escogida.
SESIÓN 6	<ul style="list-style-type: none"> - Continuación de la investigación de la sesión anterior.
SESIÓN 7	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva del docente sobre el contexto del s. XV, la poesía culta de la época y Jorge Manrique.
SESIÓN 8	<ul style="list-style-type: none"> - Paso 6: investigación sobre <i>La Celestina</i> (género y temas principales). Relacionar los fragmentos que se les facilitan con los temas principales y la canción dada.
SESIÓN 9	<ul style="list-style-type: none"> - Se continúa la investigación sobre <i>La Celestina</i>.
SESIÓN 10	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva del tutor sobre <i>La Celestina</i> - Si se termina, el alumnado puede empezar a preparar el guion de los comentarios que grabarán en vídeo.
SESIÓN 11	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación del guion de los comentarios y maquetación del dossier de trabajo.
SESIÓN 12	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los vídeos (<i>Flipgrid</i>) en clase. - Autoevaluación individual

4.6. Evaluación de la propuesta

Esbozadas las unidades, es momento de hablar con detalle acerca de su evaluación. La elección del método ABP para realizar las clases de una manera distinta a la tradicional también implica cambiar la forma de evaluar (Martínez, 2008: 110), pues no estaríamos siendo demasiado coherentes si propusiéramos implantar una metodología innovadora basada en la autorregulación y en el desarrollo de capacidades como la de aprender a aprender teniendo como único instrumento de evaluación un examen final donde el alumnado exponga todos los contenidos que recuerde y obtenga con ello una calificación del 1 al 10. Así pues, la evaluación en el ABP ha de ser un instrumento más de aprendizaje que permita “mostrar la capacidad de aplicar el conocimiento, no solo el nivel alcanzado por el estudiante” (Arpí et al., 2012: 28), lo que requiere replantear en profundidad la manera de llevar a cabo dicha evaluación.

Lo primero que debemos definir es qué es aquello que queremos evaluar, algo que ya ha sido concretado en las unidades anteriormente esbozadas al especificar los objetivos de aprendizaje que se persiguen, pues son estos y sus competencias curriculares asociadas aquello que se somete a evaluación. Ahora bien, es importante tener en cuenta dentro de la metodología ABP que para comprobar si los estudiantes han adquirido o no las competencias u objetivos establecidos no debería utilizarse una evaluación única basada simplemente en un examen o trabajo final donde se mida el grado de adquisición de los contenidos, sino que el ABP requiere que también se valore el proceso para alcanzar esos contenidos, así como el desarrollo de habilidades y capacidades en el alumnado –saber identificar un problema, buscar soluciones o expresarse oralmente de forma correcta– y las actitudes y los valores que demuestra –respetar al resto y promover el bienestar del grupo, por ejemplo–, por lo que deberá escogerse un método evaluativo donde tenga cabida todo ello (Bermejo y Pedraja, 2008: 99-101). En cualquier caso, el hecho de ser un método tan abierto puede suponer que muchos discentes sientan incertidumbre a la hora de saber qué se va a evaluar y, por ende, qué se espera de ellos, algo que podría solucionarse con la aportación por parte del docente de rúbricas en las que se detallen los criterios de evaluación, lo que también puede ayudar en gran medida a que el alumnado aprenda a autorregularse (Delgado, 2006: 169). Un ejemplo de ello puede observarse en el anexo 12, donde se muestra la rúbrica empleada en la unidad 2.

Así pues, el ABP demanda un método de evaluación que sea una fuente de información constante, motivo por el que no se contempla una evaluación sumativa, sino que son necesarias otras formas de registrar aquella información que necesite el alumnado y el profesorado en cada momento del proceso ABP. Por ello, la primera evaluación que se llevará a cabo es la inicial o diagnóstica, aquella que tiene lugar antes de comenzar la unidad propiamente y que sirve para conocer cuál es el punto de partida de

los estudiantes, de manera que el profesor pueda adaptar las sesiones a los resultados obtenidos en dicha prueba y que al final de la unidad los discentes puedan comprobar la evolución de su aprendizaje (Sanmartí, 2007: 33). Tal y como se ha apuntado en apartados anteriores, lo que se propone para medir estos conocimientos previos es un KPSI, un test que no se puntúa con ninguna nota ni tiene repercusión en la calificación final de los estudiantes, sino que simplemente actúa como un medio de información sobre el punto de partida del alumnado.

Una vez inmersos en pleno proceso ABP, lo que se necesita en ese momento es otro tipo de evaluación, concretamente una que le proporcione al alumnado una retroalimentación sobre sus avances, sus fortalezas y aquellos aspectos en los que ha de mejorar, y que informe también al docente acerca de ello, detalles que puede ofrecer una evaluación formativa y formadora (Delgado, 2006: 164). Para llevar a cabo este tipo de práctica basada especialmente en valorar el proceso de aprendizaje, lo que propongo en cada unidad es que cada grupo confeccione un portafolio digital a modo de dossier de trabajo en el que quede reflejada toda la información recolectada en cada paso, así como todos los progresos y dificultades que se han encontrado. Dicho dossier, que constituye el 10% de la calificación final de la unidad, lo creará cada grupo de trabajo antes de comenzar la unidad en cuestión y lo hará a partir de una plantilla proporcionada por el tutor. En esta habrá espacios diferenciados para desarrollar cada paso del proceso ABP –como puede observarse en el anexo 3–, y se irá completando en la plataforma *Google Docs* a modo de un documento compartido con todos los miembros de ese grupo y con el docente, de manera que este pueda tener un control sobre el progreso de cada grupo de alumnos y pueda guiarlos cuando sea necesario.

Ciertamente, el portafolio es una herramienta de evaluación ampliamente utilizada en entornos ABP por la cantidad de información que el profesor puede obtener a partir de ahí, ya que es un retrato fiel del proceso de aprendizaje del alumnado; de hecho, la clave no está únicamente en la revisión del portafolio de una unidad, sino en la revisión de los portafolios de las tres unidades una vez terminada la última, de manera que el profesor pueda observar si realmente ha habido un progreso en los discentes –por ejemplo, en la precisión al definir los objetivos de aprendizaje que propone el problema– desde que se empezó con el método ABP hasta su finalización. Además, es importante tener en cuenta la cantidad de competencias que se ponen en práctica durante la elaboración del portafolio, como la capacidad de analizar, de describir, de argumentar, de reflexionar, de ser crítico o de ser creativo, entre muchas otras, unos procesos que contribuyen especialmente a que el alumnado aprenda a aprender (Bermejo y Pedraja, 2008: 111 – 120). Ahora bien, no debe entenderse el portafolio como el único instrumento para llevar a cabo una evaluación formativa en el ABP, sino que este puede ser un complemento a otro tipo de pruebas tales como la autoevaluación o actividades individuales de reflexión en formato escrito creadas por el docente, opciones muy válidas y más que recomendables para que los alumnos afiancen sus

conocimientos. De hecho, a pesar de que el portafolio sea una herramienta de gran utilidad para valorar el proceso de aprendizaje, es muy probable que el alumnado no sienta seguridad y no sepa qué está aprendiendo exactamente, algo que también puede abrumar al docente a la hora de evaluar, pues a pesar de tener por escrito una muestra del trabajo del alumnado día a día, no deja de ser un instrumento especialmente abierto y flexible que parece aportar poca concreción, dando lugar así a un proceso evaluativo que puede quedar demasiado en el aire. Por este motivo, a la hora de diseñar la evaluación de la unidad 2, la que se presenta como modelo completo del presente trabajo y que llevé a cabo con el alumnado de 2º de ESO durante mi estancia de prácticas, mi tutora del centro me recomendó que emplease como complemento al portafolio otro tipo de actividades de evaluación formativa mucho más concretas, de manera que no se percibiera el proceso de aprendizaje y su posterior evaluación como una nebulosa algo confusa y poco definida. A raíz de aquí, se estableció que los alumnos realizasen dos pruebas escritas evaluables basadas en unos ejercicios de reflexión que deberían completar en casa y entregar en el plazo de una semana, pruebas que se llevarían a cabo de forma individual para poder medir fielmente el grado de aprendizaje de cada alumno, cada una de las cuales contase el 15% de la nota final de la unidad. Asimismo, también se propuso que en algunas sesiones puntuales los alumnos rellenasen unas listas de comprobación para tener un control sobre su progreso en la realización de las tareas para resolver el problema y que llevasen a cabo, también de forma individual, actividades breves no evaluables que serían corregidas en esa misma sesión, de modo que se pudiera obtener así una retroalimentación mutua sobre aquellos aspectos importantes que se dominaban y aquellos en los que había que hacer más hincapié. Para ejemplificar este tipo de pruebas escritas, en los anexos se encuentran las muestras exactas que se utilizaron para valorar parte del aprendizaje obtenido en unidad 2. Así, en primer lugar, en el anexo 14 se puede observar uno de los ejercicios evaluables de este tipo, basado en la realización de unas actividades de reflexión acerca del *Libro de buen amor* a partir de un fragmento de la obra; en segundo lugar, un ejemplo de las listas de comprobación que se emplearon para controlar los avances en la elaboración del cantar de gesta y en los carteles sobre los filtros amorosos se encuentra en el anexo 15; y en tercer lugar, las actividades de clase que se propusieron se pueden consultar en el anexo 9, tal y como ya se ha especificado en el cuadro de las sesiones desglosadas de la unidad 2, y se fundamentaban en la lectura de un fragmento del *Cantar de Mio Cid* y la realización de las actividades de reflexión pertinentes. A pesar de que únicamente aparezcan planteadas las actividades de la unidad 2, se recomienda que se diseñen pruebas del mismo estilo para el resto de unidades esbozadas, pues son un buen complemento al portafolio y al resto de instrumentos de evaluación que se detallarán a continuación.

Otros aspectos importantes a valorar dentro de la metodología ABP son las actitudes y los valores que demuestra el alumnado en cada sesión, pues en el entorno escolar no solo ha de evaluarse la adquisición de contenidos o competencias, sino también la conducta adoptada por los discentes, especialmente en lo que se refiere al esfuerzo, la ayuda y el respeto por las diferencias individuales, pues en este último

aspecto es fundamental implementar una acción coeducadora durante las clases para respetar las diferencias de cada estudiante al margen de su género, procedencia u orientación sexual. Para tomar conciencia de todos estos puntos, es interesante que el docente haga una valoración sobre ellos basándose en su observación directa y atenta durante las sesiones, valoración que debería reflejarse en la evaluación de la unidad didáctica con un porcentaje en la nota final o con comentarios sobre aquellos aspectos que el alumno o alumna debería mejorar, a modo de una evaluación más informal. Durante la realización de la unidad 2 con los alumnos se llevaron a cabo ambas prácticas: por un lado, se calificó con un 10% de la nota final de la unidad la implicación y la actitud de cada estudiante durante el trabajo en clase, tal y como puede comprobarse en las rúbricas de evaluación del anexo 12, y por otro lado se comentó individualmente con cada discente aquellas cuestiones en las que más destacaba y aquellas en las que debía esforzarse más, de manera que el alumnado tuviese una idea bien formada de su progreso dentro de la vertiente actitudinal. De todas formas, la opinión del docente no es la única que debe tenerse en cuenta a la hora de valorar esta clase de aspectos, sino que es especialmente importante la voz de los compañeros de grupo y, sobre todo, la del alumno mismo. Por ello, lo que se propone como complemento es que al final de la unidad se realicen autoevaluaciones y coevaluaciones, un sistema que potencia la reflexión y la responsabilidad individual.

Si tomamos como punto de partida la autoevaluación, cabe decir que este es un sistema de gran ayuda para el propio alumno, puesto que es un espacio donde el discente tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus aportaciones al grupo de trabajo, su actitud mostrada a lo largo del proceso y su progreso personal (Arpí et al., 2012: 28). Este tipo de autoevaluaciones pueden realizarse de forma individual, como la que se sugiere en la unidad 3, o grupal, como la que se propone para la unidad 1, y la idea radica en la cumplimentación de un cuestionario donde se valore el grado de adquisición de los indicadores antes apuntados. Dicho cuestionario no tendrá ningún tipo de presencia ni repercusión en la nota final de la unidad, pues el docente simplemente anotará algunos comentarios en función de las respuestas obtenidas, así como en la coevaluación, otro sistema de evaluación informal que tampoco contará con ningún porcentaje asociado a la calificación final. La coevaluación es otro de los sistemas de valoración escogidos para formar parte de las unidades diseñadas por ser una herramienta que desarrolla en los discentes la observación atenta, la responsabilidad, la ética y la capacidad de evaluar, aspectos que les pueden ser de gran utilidad de cara al futuro. Además, puede plantearse de distintos modos, bien entre el propio equipo, bien entre los distintos grupos de trabajo que hay en la clase, lo que supondrá que el foco a evaluar sea distinto, pues, mientras que en una coevaluación dentro del mismo grupo se pueden valorar aspectos más actitudinales, en una coevaluación entre grupos las cuestiones a considerar van generalmente enfocadas a la calidad de los trabajos realizados (Bermejo y Pedraja, 2008: 104, 105). En cualquier caso, la única unidad en la que se propone llevar a cabo esta técnica es en la unidad 2, donde se plantea una coevaluación entre los distintos equipos de la clase utilizando un sistema mucho más

visual, alejado de los cuestionarios tradicionales. Esta idea, apreciable en el anexo 13, consiste en que cada equipo pinte unas dianas con rangos del 1 al 4 para valorar varias características de los cantares de gesta y de los carteles sobre el *Libro de buen amor* del resto de grupos, opiniones que posteriormente se comunicarán a los equipos pertinentes pero que en ningún caso tendrán cabida en la nota final, tal y como se ha apuntado anteriormente.

El último tipo de evaluación a comentar es la evaluación final, aquella que se realiza cuando se acaba la unidad didáctica y que tiene como objetivo detectar especialmente aquellos contenidos que el alumnado no ha acabado de asimilar. La evaluación final que se ha pensado para cada una de las tres unidades planteadas es una prueba altamente calificadora, pero en ningún caso es sumativa, sino que se orienta más hacia una finalidad formativa, ya que los trabajos finales a presentar como solución al problema se elaboran siguiendo un proceso a lo largo de todas las sesiones, proceso en el que los estudiantes van tomando conciencia de lo que aprenden y de los aspectos o contenidos que necesitan reforzar (Sanmartí, 2007: 35, 36). En el caso del ABP, con la evaluación final formativa se obtiene una nota grupal, es decir, que en el trabajo presentado cada integrante del equipo recibe la misma calificación, una característica que actúa como incentivo para que todos los individuos se involucren realmente en el grupo y velen por el aprendizaje de sus compañeros (Bermejo y Pedraja, 2008: 107). Asimismo, otra ventaja de este tipo de evaluación final es que también supone la eliminación de estrategias de copia (Sanmartí, 2007: 37), puesto que requiere que sea el alumno quien encuentre gracias a su trabajo una solución para el problema planteado.

Los trabajos finales que debían presentarse se especifican en el problema de cada unidad, aunque a continuación volverán a mencionarse a modo de recordatorio. Así pues, en la unidad 1 el reto consiste en que cada grupo de alumnos elabore un soneto de temática libre y lo presente al resto de la clase realizando una presentación oral que siga, aproximadamente, la estructura de un comentario de texto, y que tenga como soporte un pase de diapositivas creado con la herramienta digital *Genially*. En la unidad 2, el propósito radica en que los estudiantes inventen un cantar de gesta y lo graben en vídeo para mostrárselo al resto de la clase, y que diseñen unos carteles en los que aparezcan el nombre y la utilidad de diez filtros amorosos basados en los consejos del *Libro de buen amor*, carteles que posteriormente deberán presentar también a sus compañeros de manera oral. Dado que esta evaluación se le realizó realmente a los alumnos de 2º de ESO de mi centro de prácticas, el porcentaje establecido para la nota final de la unidad fue de un 50%, contando un 25% el cantar de gesta y otro 25% la elaboración del cartel. De hecho, en el anexo 16 puede observarse una muestra del trabajo realizado por un grupo de alumnas. Por último, en la unidad 3, la tarea final se basa en que los discentes presenten un comentario sobre la relación que existe entre cada pareja de obra literaria y canción seleccionada, explicación que se grabará en vídeo mediante la plataforma digital *Flipgrid* y que deberá contener también una breve introducción sobre las características principales de las obras.

El último aspecto que cabría comentar en el presente apartado son las adaptaciones que se llevarían a cabo con el alumnado con NEE, pues si bien a lo largo de las sesiones se toman unas medidas universales que responden a las pautas del DUA para ayudar a todo el alumnado a adquirir las competencias básicas de la asignatura –como la flexibilización del tiempo a la hora de realizar las tareas, la personalización del aprendizaje en función de sus gustos y motivaciones, la síntesis al inicio de cada clase de los contenidos tratados en la clase anterior y el uso de varias formas de presentar la información expuesta en las sesiones y de diferentes instrumentos de evaluación–, es necesario establecer una serie de medidas adicionales e intensivas para aquellos alumnos que lo requieran. Estos estudiantes generalmente cuentan ya con un plan individualizado (PI) cuyos criterios de evaluación son consensuados por el equipo docente del curso en cuestión y por los profesionales del área de psicopedagogía del centro, por lo que es esencial consultar las medidas que se han establecido para su formación. De todas formas, y a modo de ejemplo, se van a esbozar a continuación algunas medidas intensivas y adicionales que podrían aplicarse a alumnos con distintas necesidades especiales.

Alumnado con dislexia
<ul style="list-style-type: none"> - Leer en voz alta los enunciados de los ejercicios y de las actividades de evaluación, y asegurarnos de que entiende bien las instrucciones. - Darle más valor al contenido de sus actividades que a la forma. - Ofrecerle múltiples formas de responder en aquellas actividades que lo permitan (de manera oral o escrita). - No penalizarle las faltas ortográficas, únicamente las que se encuentren en las reglas pactadas.
Alumnado con altas capacidades
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionarle material de ampliación.
Alumnado con TEA
<ul style="list-style-type: none"> - Aportar apoyos visuales en todas las explicaciones de clase y ofrecerle el acceso a dichas explicaciones en varios canales (oralmente y de forma escrita) para evitar distracciones. - Informar al inicio de cada sesión sobre las tareas que se van a realizar a lo largo de esta, de manera que el alumno sepa con anticipación qué deberá hacer.
Alumnado con TDA/TDAH
<ul style="list-style-type: none"> - Aportarle mucho refuerzo positivo (aunque esta medida es importante para todo el alumnado, es esencial para los estudiantes con TDA o TDAH). - Proponerle tareas más breves que le supongan resolver un desafío más pequeño y concreto, es decir, marcarle pequeños objetivos de aprendizaje. - Permitirle tomarse un descanso durante la clase si lo necesita. - Informarle al inicio de la sesión sobre las tareas a realizar durante la clase.

Alumnado recién llegado
<ul style="list-style-type: none"> - Aportarle refuerzo positivo. - Integrarlo en un grupo de trabajo, pues es importante que no se sienta aislado. - Permitirle el acceso a diccionarios y a cualquier tipo de recurso que le sea de ayuda para realizar las actividades –siempre y cuando el discente tenga un cierto nivel de español, pues si no tiene competencia lingüística en este idioma le será especialmente difícil seguir las clases–. - Asegurarse de que el alumno, aunque no entienda español, participa en algunas tareas del trabajo en grupo –montaje de vídeo, diseño de carteles, maquetación del dossier de trabajo...–. - Fomentar la interacción con los compañeros. - Proporcionarle material adaptado a su nivel.

4.6.1. Evaluación de los resultados

Una vez presentada la evaluación del alumnado, es momento de mostrar la situación inversa, es decir, la valoración de los discentes sobre las clases que han recibido siguiendo el método ABP. Para ello, se les proporcionó un formulario con preguntas muy similares a las que contestaron antes de empezar a trabajar con esta metodología –ya comentadas en el apartado 4.1.1.–, de modo que además de obtener su opinión sobre las sesiones y la manera de trabajar también se pudiese realizar una comparativa para determinar qué metodologías prefiere el alumnado, si las tradicionales o aquellas de carácter más innovador como la que nos ocupa. Los resultados, presentados también en forma de gráfico, son los siguientes:

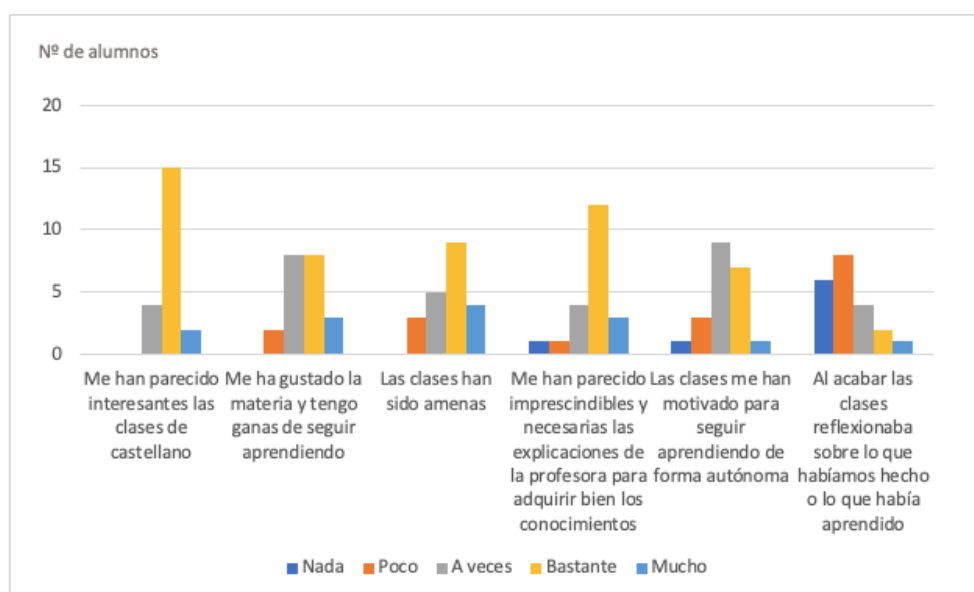


Figura 8. Opinión de los alumnos sobre las clases recibidas siguiendo el ABP.

Como puede comprobarse, el valor que más llama la atención atiende al interés que han suscitado las clases siguiendo el método ABP, y el resultado es sumamente grato, pues la mayoría del alumnado considera que han sido bastante interesantes, a diferencia de las respuestas obtenidas cuando la metodología que se seguía era más tradicional. Asimismo, también han cambiado hacia un bando más positivo las opiniones acerca de si después de las sesiones los discentes tienen ganas de seguir aprendiendo, pues mientras que antes la mayoría oscilaba entre “poco” y “bastante”, ahora esta mayoría se encuentra entre “a veces” y “bastante”; además, varios alumnos han contestado con el valor máximo, valor que no aparecía en la encuesta anterior. En el resto de aspectos la evolución también es muy favorable, ya que ahora, a diferencia de lo que refleja el cuestionario anterior, la mayoría de los estudiantes consideran especialmente importantes las explicaciones del docente, se sienten más motivados para aprender de forma autónoma e incluso reflexionan más sobre los contenidos tratados en clase, una cuestión, esta última, que en el primer sondeo aportó resultados bastante pobres.

A continuación se muestra el siguiente bloque de cuestiones, que también ha demostrado algunas diferencias significativas.

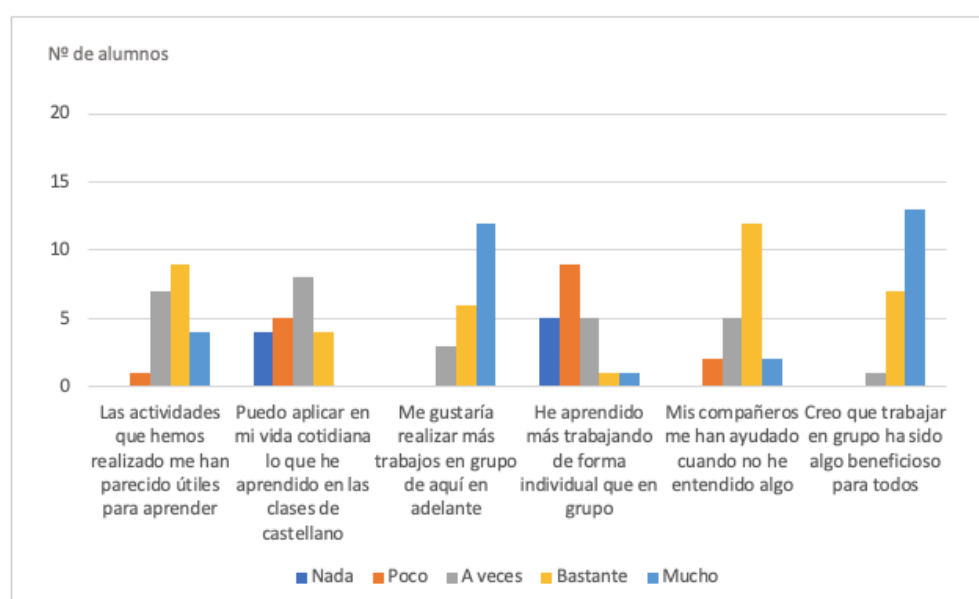


Figura 9. Más opiniones del alumnado sobre las sesiones de ABP.

Las dos primeras preguntas siguen versando sobre la utilidad del contenido y de la metodología empleada en las clases, cuestiones cuyas respuestas también han cambiado de posición. Así, los discentes consideran que las actividades realizadas han sido bastante útiles para aprender, o incluso muy útiles, valores que no resaltaban tanto en la anterior encuesta, donde la mayoría contestó que lo realizado hasta la fecha era poco útil e incluso en algunos casos “nada útil”. Sin embargo, la siguiente cuestión no muestra unos resultados tan positivos, especialmente por la importancia que tiene en el método ABP la relación del trabajo en clase con la realidad y la cotidianeidad del alumnado. Así, mientras que en la

presente encuesta los valores se encuentran bastante igualados y han aumentado los niveles de “a veces” y “bastante” respecto del cuestionario previo, también se ha reducido el valor máximo y ha aumentado el mínimo. El resto de preguntas tratan sobre la experiencia trabajando en grupo, y como era de esperar, los resultados son muy gratos, pues se demuestran varias cuestiones: en primer lugar, que los alumnos quieren seguir realizando trabajos en grupo; en segundo lugar, que creen que se aprende más trabajando de forma colaborativa que individual, y en tercer lugar, que los compañeros se ayudan mutuamente. Además, opinan prácticamente de forma unánime que la dinámica grupal es beneficiosa para todos.

Después de analizar las respuestas del alumnado, la conclusión que podemos obtener por su parte es que la metodología escogida para llevar a cabo la unidad ha sido muy bien acogida y exitosa, pues todo el conjunto de discentes ha disfrutado trabajando en grupo y se han mostrado mucho más motivados que con un método de enseñanza más tradicional, motivación que implica que quieran seguir aprendiendo cuestiones sobre la materia. De hecho, aparte de rellenar el formulario a partir del que se han elaborado los gráficos –disponible en el anexo 18–, también se les pidió a los alumnos que respondieran por qué les habían parecido interesantes las clases y qué era aquello que más les había gustado de estas, y en la mayoría de respuestas figuraba que el éxito de estas sesiones se debía a que eran entretenidas y dinámicas, que se lo habían pasado bien y que las presentaciones empleadas para las clases de carácter más expositivo eran muy visuales y claras, lo que facilitaba el aprendizaje y la comprensión. Ahora bien, aparte de la motivación y el interés que estas sesiones de ABP han despertado, hay otra cuestión clave a valorar: si se ha desarrollado un aprendizaje significativo, uno de los puntos que integran el objetivo principal que se persigue con el presente estudio. Para que tenga lugar un aprendizaje significativo deben cumplirse tres condiciones: en primer lugar, que el material o contenido que el docente presente al alumnado sea muy claro; en segundo lugar, que los alumnos muestren motivación y deseos de aprender, algo que se relaciona estrechamente con que las tareas que se les propongan tengan sentido –que se vinculen con su realidad, por ejemplo– y ellos se sientan competentes para realizarlas, un aspecto, este último, que está especialmente conectado con la autoestima y el autoconcepto que tienen de sí mismos; y en tercer lugar, que los discentes dispongan de conocimientos previos pertinentes. Si bien los dos primeros puntos parecen haberse cumplido, tal y como se observa en los gráficos antes comentados, para exponer los conocimientos previos de los que disponía el alumnado antes de llevar a cabo las sesiones de ABP y analizar el tipo de aprendizaje que se ha desarrollado tras las clases a continuación se van a exponer los resultados de los KPSI propios de la unidad 2. Así pues, las respuestas que los alumnos profirieron acerca de cuestiones de la unidad 2 antes de comenzar a trabajar en ella fueron las siguientes:

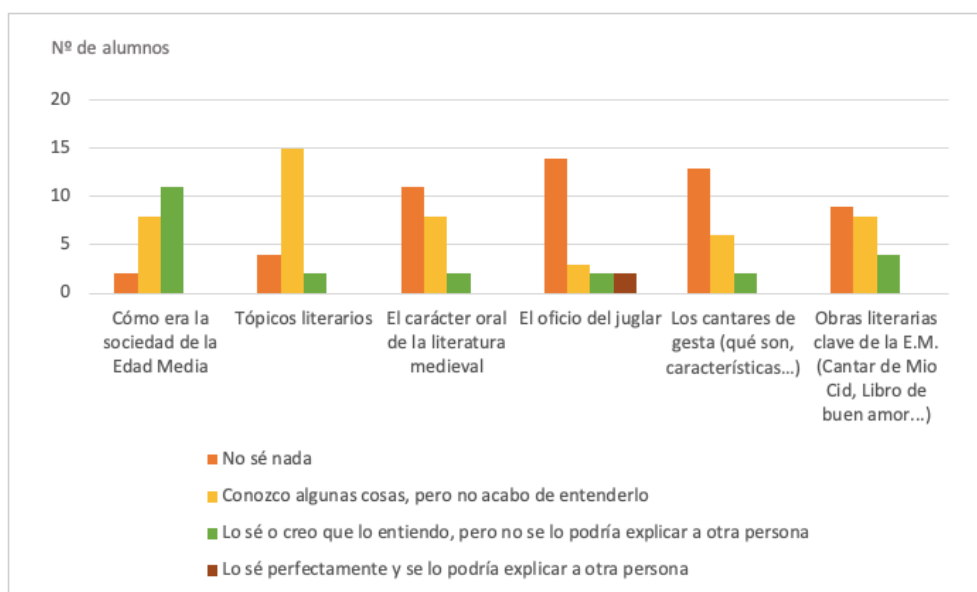


Figura 10. Respuestas del alumnado en el KPSI inicial.

Como puede apreciarse, los discentes no disponían de demasiados conocimientos previos antes de comenzar la unidad, pues la mayoría de respuestas coinciden en no saber nada o en saber algunas cosas pero no acabar de entenderlas. Vista la situación de la que se partía, acto seguido se muestran los resultados obtenidos en el KPSI que los alumnos completaron una vez acabadas las clases:

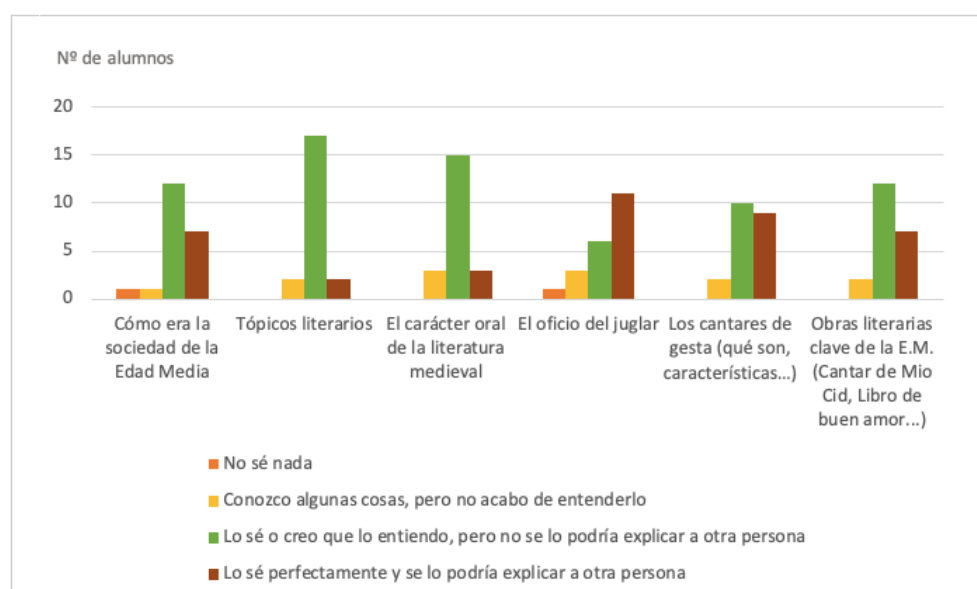


Figura 11. Respuestas del alumnado en el KPSI final.

Con los presentes resultados queda patente que se ha producido una inversión de la situación de la que se partía, pues la mayoría de respuestas en esta ocasión se registran en dos valores: uno de ellos marca que los alumnos creen que entienden el contenido pero no podrían explicarlo, y el otro que dominan dicho contenido, un valor mayoritario, este último, en aquellas tareas en las que los discentes debían

crear un producto fruto de su investigación y su creatividad, como la elaboración del cantar de gesta y su posterior representación. Dado que el aprendizaje de un contenido es significativo cuando el alumno lo puede definir o explicar en cualquier momento, podemos concluir que en la parte del temario dedicada a la épica sí que se ha producido un aprendizaje significativo. Esta situación difiere un tanto de lo que sucede en los demás aspectos, donde los alumnos creen que no podrían explicarle a otra persona los contenidos que han trabajado. Esta postura revela que quizás no hayan obtenido un aprendizaje realmente significativo en esas cuestiones, lo que puede deberse a la forma en la que se han trabajado; en cualquier caso, los resultados generales son óptimos, por lo que queda demostrado que es una metodología realmente beneficiosa.

Por último, a modo de autoevaluación, cabría apuntar que poner en práctica la metodología del ABP en 2º de ESO ha sido una experiencia muy satisfactoria, pues se puede constatar que los alumnos han adquirido multitud de conocimientos y han desarrollado un conjunto extenso de habilidades de una forma mucho más dinámica y distinta a la que están acostumbrados, lo que ha sido especialmente beneficioso para ellos. Asimismo, es importante destacar la predisposición que han mostrado todos los estudiantes a lo largo del proceso ante algo tan nuevo como lo era este método, un aspecto que ha hecho mucho más fácil el transcurso de las sesiones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en general se demostraba poca autonomía a la hora de realizar el proyecto, un hecho atribuible a la poca asiduidad con la que el alumnado realiza trabajos de investigación, cuestión a la que debería ponerse remedio con premura.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo consistía en elaborar una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura Castellana de 2º de ESO siguiendo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, de manera que se pudiese determinar si este método pedagógico consigue avivar el interés del alumnado por aprender y desarrollar así un aprendizaje significativo. La presente propuesta consta de tres unidades didácticas centradas especialmente en el temario de literatura que marca el currículum para el nivel que nos ocupa, aunque de estas tres únicamente se ha llevado a la práctica una unidad, que ha aportado unos resultados más que satisfactorios. Así pues, a partir de las opiniones facilitadas por los alumnos antes y después de trabajar con la metodología ABP, en primer lugar se puede afirmar que dicho sistema es sumamente válido para estimular a los discentes y despertar su interés por la materia, lo que resulta en un alumnado que desea seguir aprendiendo. Cabe destacar, en este aspecto, que las claves principales que han contribuido a obtener estos resultados han sido, por un lado, el hecho de trabajar por equipos, una distribución ansiada y no demasiado familiar para los alumnos con los que se

ha puesto en práctica la segunda unidad didáctica, y por otro lado, la naturaleza de las clases, sesiones en las que se promovía el trabajo autónomo de los discentes buscando siempre la adquisición de los contenidos y las competencias a partir de la reflexión y la creatividad. En segundo lugar, a través de las producciones de los alumnos y de las respuestas que figuraban en los test KPSI que se les realizaron, ha quedado demostrado que el aprendizaje que se obtiene con el método ABP puede llegar a ser significativo, especialmente si se trabajan los contenidos o competencias en cuestión de una manera activa, como a partir de un proceso de investigación que lleven a cabo los propios alumnos o con la elaboración de un producto final y su consecuente presentación, como ha sucedido con el cantar de gesta. Por ello, una de las mejoras que se podrían implementar podría consistir en enfocar la obtención de algunos contenidos de una forma más activa, lejos de limitarse a ser enseñados en una clase expositiva donde el docente explica y los alumnos escuchan pasivamente, aunque para que verdaderamente tenga éxito esta manera de trabajar tan autónoma en un nivel sumamente elemental como 2º de ESO es importante que el alumnado ya conozca este tipo de sistemas de aprendizaje. Esta premisa no se cumplía en el grupo con el que se puso en práctica la unidad didáctica, motivo por el que debieron realizarse clases de carácter más expositivo; además, el propio alumnado reconoció en las encuestas que le habían parecido imprescindibles esas explicaciones para adquirir los conocimientos.

En cuanto a los objetivos específicos que se perseguían, el primero de ellos radicaba en realizar un análisis del escenario en el que tendrían lugar las clases, con el fin de conocer tanto el tipo de metodologías con las que el alumnado del centro de prácticas donde llevé a cabo las sesiones estaba acostumbrado a trabajar como las necesidades que presentaban. A raíz de las encuestas iniciales, quedó comprobado que el sistema de enseñanza-aprendizaje que se seguía en las clases de Lengua y Literatura Castellana se basaba mayoritariamente en clases de carácter magistral y en la realización de actividades y trabajos de manera individual, una situación que despertaba en el alumnado un gran deseo de cambio, especialmente en relación a su distribución, manifestando así su preferencia por el trabajo colaborativo. Asimismo, también se ha podido observar gracias al cuestionario previo que los alumnos demandan un modelo de clases no tan asentado en explicaciones teóricas, sino un sistema más dinámico que estimule la reflexión y el aprendizaje autónomo.

El siguiente objetivo específico que se planteaba con este estudio era indagar acerca de las disciplinas, áreas y niveles en las que se suele utilizar el método ABP, así como la vinculación que este tiene con el hecho de que se produzca en el alumnado un aprendizaje significativo de los contenidos trabajados. Después de haber investigado todas estas cuestiones, puede determinarse que a pesar de que la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas naciera en una facultad de Medicina fruto de la necesidad de saber aplicar en situaciones reales los contenidos trabajados, este sistema se está ampliando cada vez más a otras disciplinas, puesto que en todas las áreas de conocimiento hay problemas que

resolver, aunque se aplica mayoritariamente en espacios de enseñanza superior. Por otro lado, en cuanto al desarrollo de un aprendizaje significativo, se ha demostrado ya anteriormente que este es perfectamente asequible, aunque deben cumplirse algunas características en el alumnado, como la disposición de conocimientos previos y la presencia de motivación, un factor, este último, íntimamente ligado a si el alumno se siente competente para realizar la tarea propuesta y si dicha tarea tiene sentido. Este aspecto ha sido quizás uno de los puntos más complejos que cumplir a la hora de diseñar los problemas planteados en cada unidad didáctica, pues resultaba especialmente complejo imaginar una situación real o relacionada con la cotidianeidad del alumnado a partir de la que trabajar los contenidos de literatura marcados en el currículum. De hecho, este es el motivo principal por el que el ABP se utiliza especialmente en el ámbito universitario, porque se aplica a situaciones reales, aunque cada vez es un método más válido con el que trabajar los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria, dado que el currículum actual persigue un modelo de enseñanza y aprendizaje competencial que demanda alejarse un tanto de las metodologías más tradicionales.

Esta cuestión es precisamente la que se marcaba en el tercer objetivo específico del presente trabajo, basada en estudiar la viabilidad del ABP en el contexto de la ESO, y lo cierto es que se ha evidenciado que es una metodología especialmente factible y recomendable con la que trabajar en la educación secundaria, especialmente por las directrices que marca el actual currículum educativo. Este defiende que en las aulas tenga lugar un aprendizaje competencial, lo que invita a desarrollar nuevos sistemas donde el alumnado sea el centro de su propio aprendizaje y pueda crear sus conocimientos, interiorizarlos y aplicarlos a otras situaciones, además de ser consciente de lo que aprende y con qué fin lo hace, procesos que se desarrollan durante la resolución de un problema con la metodología ABP. Asimismo, ser competente también implica disponer de unas habilidades que pueden resultar sumamente complejas de desarrollar con los métodos de enseñanza más tradicionales, por lo que en este aspecto el ABP también es un gran aliado.

El último objetivo específico que se proponía consistía en verificar si la propuesta didáctica planteada sigue el Diseño Universal para el Aprendizaje, y la respuesta es afirmativa. Elaborar una secuencia o unidad didáctica que siga el DUA implica, en primer lugar, presentar estrategias que fomenten el interés del alumnado y la motivación por aprender, una cuestión que se cumple en todas aquellas actividades que demandan autonomía y creatividad por parte de los alumnos, puesto que son ellos quienes deciden qué crean y cómo lo hacen en función de sus gustos. En segundo lugar, es esencial proporcionar diferentes opciones para que los discentes perciban y comprendan la información que el docente expone, así como que esta se presente en diferentes lenguajes, características que también se dan de las sesiones, puesto que se puede acceder al contenido de las clases expositivas tanto desde el libro de texto como desde las presentaciones digitales que propongo como soporte visual, además de contar con la

explicación oral que las acompaña. Asimismo, las actividades y los textos que se les facilitan a los estudiantes están disponibles tanto en formato digital como en papel, de manera que cada alumno pueda escoger el medio que prefiera. Por último, para que la propuesta didáctica sea fiel al DUA, es importante ofrecerles a los alumnos diferentes maneras de expresar todo aquello que han aprendido, un aspecto que también se sigue en las tres unidades plantadas, dado que en cada una de ellas se presentan actividades en diversos formatos –exposiciones orales, grabaciones audiovisuales o dossiers escritos–, de manera que todos los alumnos tengan la oportunidad de destacar.

Así pues, se puede afirmar sin lugar a dudas que el empleo de la metodología ABP para los niveles de educación secundaria es una opción novedosa, viable y altamente recomendable, especialmente para aquellos centros que deseen dejar atrás los métodos pedagógicos que hastían a docentes y discentes y estén dispuestos a implicarse en un sistema de aprendizaje abierto y motivador. De hecho, el Aprendizaje Basado en Problemas es un método que no conoce fronteras, por lo que puede resultar ampliamente enriquecedor utilizarlo de manera multidisciplinar junto con otras materias, una experiencia que sin lugar a dudas va a ser inolvidable para el alumnado que la experimente, quien nunca olvidará que emoción y aprendizaje son dos caras de la misma moneda.

6. BIBLIOGRAFIA

Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M^a J., Orts, M., Rigall, R. y Rostan, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18. Recuperado el 21 de abril de 2021 de http://web2.udg.edu/ice/doc/xids/aula_educativa_1.pdf

Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M^a J., Orts, M., Rigall, R. y Rostan, C. (2012). La implementación y transferibilidad del ABP. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 24-28. Recuperado el 21 de abril de 2021 de http://web2.udg.edu/ice/doc/xids/aula_educativa_2.pdf

Bermejo, F. y Pedraja, M^a J. (2008). La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio. En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Recuperado el 2 de mayo de 2021 de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Cal, L. (2006). El diseño de escenarios en ABP. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 65-78). Trillas.

Carbonell Sebarroja, J. (2016). Aules Delors: quan l'espai està en funció de l'aprenentatge, i no al revés. *Dossier Graó*, 20-23.

Decreto 187/2015 del 25 de agosto [Departament d'Ensenyament]. Ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. 28 de agosto de 2015. DOGC. No. 6945. Recuperado el 8 de mayo de 2021 de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

Del Valle, A. y Villa, N. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica con futuro. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea. Recuperado el 21 de abril de 2021 de <https://bit.ly/2SZKjOI>

Delgado, I. (2006). Aprendizaje basado en problemas: un reto para la evaluación. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 159-172). Trillas.

Departament d'Educació. (14 de diciembre de 2020). *Ràtio d'alumnes per grup d'ESO, batxillerat, BUP i COU*. Recuperado el 12 de mayo de 2021 de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/ratios/>

Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Recuperado el 22 de noviembre de 2020 de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-digital/>

Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Recuperado el 22 de noviembre de 2020 de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast/>

Departament d'Ensenyament. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Recuperado el 22 de noviembre de 2020 de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-personal-social/>

Departament d'Ensenyament. (2018). *El currículum competencial a l'aula. Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*. Recuperado el 22 de noviembre de 2020 de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>

Fabra, M.L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ediciones Ceac.

Gentil, R. (2006). La guía tutorial en ABP. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 51-63). Trillas.

Giner de los Ríos, F. (2003). *Instrucción y educación*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado el 18 de mayo de 2021 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3218.pdf>

González, F. y Carrillo, E. (2008). El rol del tutor. En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Recuperado el 2 de mayo de 2021 de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Lapuente, G. (2006). Del escenario desestructurado a la definición de objetivos. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 79-91). Trillas.

Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64. Recuperado el 27 de abril de 2021 de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html

Manzanares, A. (2008). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea. Recuperado el 21 de abril de 2021 de <https://bit.ly/2SZKjOI>

Martínez, A. (2008). Evaluación. Modalidades y procesos. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea. Recuperado el 21 de abril de 2021 de <https://bit.ly/2SZKjOI>

Mata, J. y Villarubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 49-59. Recuperado el 23 de abril de 2021 de <https://www.academia.edu/9401607/>

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado el 21 de abril de 2021 de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>

Neri, L.J. (2006). El trabajo colaborativo en la técnica ABP. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 117-131). Trillas.

Navarro, E., Reina, A. y Torres, A. (2020). *Lengua castellana y Literatura 2 ESO*. Editorial Casals.

Orts i Alís, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP). De la teoria a la pràctica: una experiència amb un grup nombrós d'estudiants*. Editorial Graó.

Orts, M., Luz, E., Falgàs, D. (2012). Consideraciones sobre la fundamentación pedagógica del ABP. Aspectos esenciales. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 19-23. Recuperado el 21 de abril de 2021 de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10139/Consideraciones-ABP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Porres, M. (2006). La construcción de un modelo educativo. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 23-36). Trillas.

Romero, A. y García, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Recuperado el 2 de mayo de 2021 de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Editorial Graó.

Sierra, F. (2006). Una visión de los roles en una actividad ABP. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 105-116). Trillas.

Sola, C. (2006). Fundamentos de la técnica didáctica ABP. En C. Sola (Ed.), *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 37-50). Trillas.

Torp L. y Sage. S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Amorrortu editores.

Vaello Orts, J. (2016). Com podem fer classe als qui no en volen rebre. *Dossier Graó*, 47-52.

Vilalta Murillo, D. (2016). Algunes reflexions al voltant de posar l'alumne al centre de l'aprenentatge. *Dossier Graó*, 60-66.

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Recuperado el 2 de mayo de 2021 de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

7. ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario inicial

1 = NADA / 2 = POCO / 3 = A VECES / 4 = BASTANTE / 5 = MUCHO

BLOQUE A: Tu opinión sobre las clases de lengua y literatura castellana

1. Indica tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones:

Me parecen interesantes las clases de castellano	1	2	3	4	5
Creo que me interesarían más las clases si no fuesen tan teóricas	1	2	3	4	5
Me gusta la materia y tengo ganas de aprender	1	2	3	4	5
Creo que tengo un buen nivel en castellano	1	2	3	4	5
Creo que los contenidos de la asignatura están relacionados con la vida real	1	2	3	4	5
Puedo aplicar en mi vida cotidiana lo que aprendo en las clases de castellano	1	2	3	4	5

BLOQUE B: Metodologías

1. ¿Con qué regularidad se llevan a cabo las siguientes metodologías o actividades en las clases de lengua y literatura castellana?

Explicaciones teóricas de la profesora	1	2	3	4	5
Tomar apuntes	1	2	3	4	5
Lectura del libro de texto	1	2	3	4	5
Trabajos y actividades individuales	1	2	3	4	5
Trabajos en grupo	1	2	3	4	5
Proyectos interdisciplinarios	1	2	3	4	5

2. Indica tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones:

Me gustaría que las clases fuesen diferentes	1	2	3	4	5
Me parecen imprescindibles las explicaciones teóricas de la profesora para adquirir bien los conocimientos	1	2	3	4	5

Las clases me motivan para seguir aprendiendo de forma autónoma	1	2	3	4	5
Las actividades que realizamos en clase me parecen útiles para aprender	1	2	3	4	5
Creo que tomar apuntes es algo muy importante para mi aprendizaje	1	2	3	4	5
Cuando acabo las clases reflexiono sobre lo que he aprendido	1	2	3	4	5
Mis compañeros me ayudan cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5

BLOQUE C: Tu experiencia trabajando en grupo

1. Indica tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones:

Aprendo más trabajando de forma individual que en grupo	1	2	3	4	5
Creo que trabajar en grupo es algo beneficioso para todos	1	2	3	4	5
Estoy acostumbrado a trabajar en grupo	1	2	3	4	5
Me gustaría realizar más trabajos en grupo	1	2	3	4	5
Me gustaría realizar más trabajos interdisciplinares	1	2	3	4	5

ANEXO 2. Guía para la resolución de un problema en el ABP

PASO 1: PRESENTACIÓN / LECTURA DEL PROBLEMA

Hay que leer el problema e identificar y clarificar los conceptos o ideas clave. ¡Que no haya confusiones!

PROBLEMA:

Para ayudaros a costear el viaje de fin de curso, el ayuntamiento os ha propuesto a los estudiantes de 2º de ESO participar en la feria medieval que se celebrará en el pueblo a finales de marzo. La propuesta consiste en que un grupo de alumnos os hagáis cargo del puesto de pócimas de la feria en el que supuestamente se venden filtros de amor para los más jóvenes, filtros que vosotros mismos deberéis crear basados en consejos medievales para enamorar. Debéis tener en cuenta que cuantos más filtros vendáis, más dinero recaudaréis, por lo que, aparte de idear filtros que llamen la atención, dos de los miembros del grupo ofrecerán un pequeño espectáculo para divertir y atraer a los visitantes de la feria a vuestro puesto, actuación que consistirá en recitar vuestro propio cantar medieval.

PASO 2: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Hay que definir los problemas o retos que se plantean en el problema del paso 1. Según el texto, ¿qué debéis hacer?

PASO 3: LLUVIA DE IDEAS

Sobre los problemas que habéis identificado, debéis apuntar qué conocimientos tenéis y qué conocimientos os faltan para encontrar la solución. Además, también podéis plantear vuestras hipótesis o ideas para solucionar el problema.

Hacedlo con la siguiente tabla:

Lo que sé	Lo que quiero saber	Ideas / Hipótesis

PASO 4: IDENTIFICACIÓN FINAL DE IDEAS

Vamos a especificar qué información necesitamos para resolver el problema. Para ello, primero escuchad las indicaciones de la profesora; luego, reflexionaremos sobre si las ideas que habíais apuntado en la tabla del paso 3 se adecúan a lo que hay que buscar.

PASO 5: FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Ahora deberéis marcaros los objetivos que tenéis que alcanzar, lo que os servirá de guía durante todo el proyecto. Los objetivos se redactarán en infinitivo.

PASO 6: INVESTIGACIÓN

Debéis buscar la información que se os ha marcado en los pasos 4 y 5.

Podéis utilizar los siguientes recursos:

- Información sobre los cantares de gesta:
 - o Vuestro libro de texto: Unidad 2 de Literatura (páginas 223, 224 y 225)
 - o https://www.ecured.cu/Cantar_de_gesta
 - o <https://www.ejemplos.co/cantar-de-gesta/>

- Información sobre el Libro de buen amor:
 - o Vuestro libro de texto: Unidad 2 de Literatura (páginas 230 y 231)
 - o <https://www.lainformacion.com/practicopedia/como-es-el-libro-del-buen-amor/6509562/>

PASO 7: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se exponen los resultados de todo el proceso. La profesora indicará cómo proceder.

ANEXO 3. Dossier de trabajo

GRUPO:

PASO 1: PROBLEMA

Para ayudaros a costear el viaje de fin de curso, el ayuntamiento os ha propuesto a los estudiantes de 2º de ESO participar en la feria medieval que se celebrará en el pueblo a finales de marzo. La propuesta consiste en que un grupo de alumnos os hagáis cargo del puesto de pócimas de la feria en el que supuestamente se venden filtros de amor para los más jóvenes, filtros que vosotros mismos deberéis crear basados en consejos medievales para enamorar. Debéis tener en cuenta que cuantos más filtros vendáis, más dinero recaudaréis, por lo que, aparte de idear filtros que llamen la atención, dos de los miembros del grupo ofrecerán un pequeño espectáculo para divertir y atraer a los visitantes de la feria a vuestro puesto, actuación que consistirá en recitar vuestro propio cantar medieval.

PASO 2: EN EL TEXTO DEL PASO 1, ¿QUÉ PROBLEMAS SE PLANTEAN?

PASO 3: LLUVIA DE IDEAS

Lo que sé	Lo que quiero saber	Hipótesis

PASO 4: ¿QUÉ INFORMACIÓN NECESITAMOS PARA RESOLVER EL PROBLEMA? ¿QUÉ TENEMOS QUE BUSCAR?

PASO 5: ¿QUÉ OBJETIVOS TENEMOS QUE CUMPLIR?

PASO 6: INVESTIGACIÓN

ANEXO 4. KPSI

	No sé nada	Conozco algunas cosas, pero no acabo de entenderlo	Lo sé o creo que lo entiendo, pero no se lo podría explicar a otra persona	Lo sé perfectamente y se lo podría explicar a otra persona
Cómo era la sociedad de la Edad Media (organización, mentalidad, culturas...)				
Tópicos literarios				
El carácter oral de la literatura medieval				
El oficio del juglar				
Los cantares de gesta (qué son, características...)				
Obras literarias clave de la Edad Media (<i>Cantar de Mio Cid, Libro de buen amor...</i>)				

ANEXO 5. Programación de la unidad didáctica 1

Ámbito: Lingüístico	Materia: Lengua castellana y literatura	Nivel: 2º ESO	Profesorado: Raquel Guzmán	Curso: 2020 - 2021
Unidad didáctica: UNIDAD 1 – ¿Qué es poesía?				
Resumen: Esta unidad tiene como objetivo principal que el alumnado sea capaz de identificar diferentes tipos de estrofas poéticas y de figuras literarias, además de realizar un esquema métrico y de elaborar un soneto que presentarán ante el resto de compañeros. Estas tareas se llevarán a cabo a partir de la metodología del ABP, por lo que los alumnos deberán buscar previamente todos los recursos que necesiten para desarrollar las tareas propuestas.				
Contenidos clave <i>del ámbito y de los ámbitos transversales</i>		Contenidos curriculares <i>del ámbito</i>		
CC1 – Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias. CC2 – Estrategias de comprensión para el antes, durante y después de la lectura o de la secuencia audiovisual. CC3 – Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento. CC4 – Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso. CC5 – Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas. CC6 – Procesos de comprensión oral: reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, interferencia, retención. CC8 – Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados. CC11 – Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos. CC12 – Temas y subgéneros literarios. Tópicos. CC13 – Redacción de textos de intención literaria. CC14 – Lectura de obras de la literatura catalana, castellana y universal. CC15 – Lectura y escritura sobre temas diversos y en contextos diferentes. CCD9 – Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia y procesamiento de datos numéricos. CCD10 – Lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y vídeo. CCD13 – Fuentes de información digital: selección y valoración. CCD22 – Entornos de trabajo y aprendizaje colaborativo.		Dimensión comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> - Textos escritos y multimedia: vida cotidiana, vida académica, estructura de los textos. - Textos audiovisuales: relaciones entre texto, elementos icónicos y simbólicos, sonido. - Búsqueda de información: estrategias de consulta para comprender y ampliar el contenido de los textos, estrategias previas a la búsqueda. - Estrategias de comprensión lectora: intención comunicativa y actitud del hablante, ideas principales y secundarias y contraste con los conocimientos propios. Dimensión expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Escritura como proceso: planificación, textualización y revisión. - Presentaciones escritas y audiovisuales: estructuración, soporte multimedia - Búsqueda de información y de modelos para la realización de trabajos escritos. - Adecuación: registro lingüístico, adecuación léxica y sintaxis adecuada a la situación comunicativa. - Coherencia: ordenación y estructuración de los contenidos. - Presentación del escrito en soporte digital: tipografía, portada, organización en títulos y subtítulos y procesadores de texto. - Presentación audiovisual: combinación de elementos icónicos, sonoros y textuales. Programas de tratamiento de la imagen. Dimensión comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> - Textos orales: del ámbito de la vida académica y de género expositivo. Textos orales formales y planificados. - Procesos de comprensión oral: interpretación y retención. - Interacciones orales presenciales: exposición de la información; estrategias comunicativas para el inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones; cooperación y respeto crítico hacia a las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo colaborativo. Dimensión literaria: <ul style="list-style-type: none"> - Autores y obras más representativos de la literatura castellana del siglo XII al XV: lectura y explicación de fragmentos significativos. Temas literarios. 		

			<ul style="list-style-type: none">- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos.- Estrategias y técnicas para analizar e interpretar el texto literario después de la lectura: estructura, recursos estilísticos y retóricos, aspectos formales.- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos de la época utilizando las convenciones formales del género y desde una perspectiva lúdica y creativa.			
Dimensiones y competencias del ámbito lingüístico	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			Actividades (nº)
			Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (notable)	Nivel 3 (excelente)	
Dimensión comprensión lectora						
C1 – Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.	Entender el propósito general de los textos que se les proporcionan, identificar qué demandan del lector y discernir la información principal de la secundaria.	CA2 – Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante y reconociendo algunos aspectos de su forma y su contenido.	Entiende la información explícita del texto y sabe identificar la idea principal.	Entiende toda la información que proporciona el texto y distingue las ideas principales de las secundarias.	Identifica todas las ideas del texto, tanto las principales como las secundarias; entiende de forma autónoma qué es lo que demanda el texto y reflexiona sobre ello.	3, 4, 5
C2 – Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar las características léxicas y morfosintácticas para comprenderlo.	Establecer la métrica y la rima de un poema. Diferenciar las distintas estrofas poéticas, aprender las características formales de un soneto e identificar las figuras literarias de un texto.	CA2 – Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global, identificando la información relevante.	Determina de forma básica la métrica y ala rima de un poema. Diferencia algunas estrofas poéticas, conoce algunos detalles de la estructura del soneto e identifica alguna figura retórica.	Determina la métrica y la rima de un poema. Diferencia la mayoría de las estrofas poéticas trabajadas, conoce la estructura y las características formales de un soneto e identifica gran parte de las figuras retóricas trabajadas.	Determina sin problemas la métrica y la rima de un poema. Diferencia todas las estrofas poéticas trabajadas, conoce la estructura y las características formales de un soneto e identifica fácilmente todas las figuras retóricas trabajadas.	1, 2, 7

		extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante y reconociendo algunos aspectos de su forma y su contenido.				
C3 – Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.	Elegir las fuentes adecuadas para encontrar información, saber seleccionar la que necesitan y aprender a sintetizarla y anotarla.	CA3 – Identificar y seleccionar, de fuentes de información fiables, los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	Localiza la información necesaria y la ordena de forma adecuada.	Localiza la información necesaria en varias fuentes, valora su calidad y la organiza de forma adecuada.	Valora la información que recoge de distintas fuentes y reflexiona sobre ella. La sintetiza, la organiza y la convierte en conocimiento propio.	6, 8
Dimensión expresión escrita						
C4 – Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.	Identificar todos los elementos necesarios para su producción escrita (tipología textual, temática, intención comunicativa, receptores...), aportar ideas, ordenarlas y planificar la escritura mediante la redacción de un guion.	CA5 – Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y el uso de la escritura.	Planifica el escrito aportando ideas básicas teniendo en cuenta algunas de las características principales del tipo de texto a desarrollar.	Planifica el escrito aportando ideas adecuadas, cumpliendo las características de la tipología textual correspondiente y organizando dichas ideas de forma clara.	Planifica el escrito aportando ideas más complejas y adecuadas al objetivo y a las características del tipo de texto a desarrollar, organizándolas de forma ordenada y coherente y siendo consciente de todo el proceso de escritura.	9
C6 – Revisar y corregir el texto para mejorarlo y cuidar su presentación formal.	Repasar por sí mismos los textos elaborados para presentar una versión final de estos sin errores ortográficos, morfológicos ni sintácticos y para cerciorarse de que cumple los objetivos establecidos	CA5 – Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e	Revisa el texto y corrige aquellos aspectos formales y conceptuales básicos. Presenta una última versión clara y pulcra.	Revisa significativamente el texto y lo corrige usando algunas herramientas de consulta. Presenta una última versión clara y con elementos estéticos.	Revisa el texto en profundidad, lo corrige de forma pertinente utilizando herramientas de consulta y presenta una última versión sin errores y con elementos estéticos.	9, 10

	y se presenta de forma adecuada.	<p>integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y el uso de la escritura.</p> <p>CA7 – Construir el propio entorno personal de aprendizaje y hacer uso de los dosieres personales de aprendizaje o portafolios digitales para la gestión de la información y el progreso del aprendizaje.</p>				
Dimensión comunicación oral						
C7 – Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no verbales.	Entender, interpretar y valorar tanto la exposición oral propia como la del resto de compañeros atendiendo tanto al contenido como a la forma.	<p>CA8 – Comprender e interpretar textos orales de la vida académica captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, realizando inferencias y determinando la actitud del hablante.</p> <p>CA9- Reconocer, interpretar y evaluar la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia y la cohesión del contenido de las producciones orales ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales.</p>	Entiende e interpreta la información literal de los textos orales y puede valorarla.	Interpreta y valora correctamente las informaciones del texto oral, relaciona la información con sus conocimientos e identifica errores o posibles incongruencias.	Interpreta de forma adecuada la información del texto oral, valora de manera crítica y razonada su calidad y relaciona dicha información con sus conocimientos.	12

C8 – Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes.	Realizar una exposición oral correcta, coherente y ordenada, empleando un registro, una postura y una prosodia adecuados a la situación comunicativa.	CA10 – Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación, textualización y evaluación del uso oral de la lengua, para discursos relacionados con la vida cotidiana, las relaciones sociales y la vida académica, y para diversos géneros textuales.	Produce un texto oral de manera organizada y usa un registro, un léxico y una prosodia aceptables.	Produce un texto oral bien organizado, usa un registro adecuado, un buen nivel léxico y morfosintáctico y usa elementos no verbales.	Produce un texto oral perfectamente organizado, usa un registro adecuado, un buen nivel léxico y morfosintáctico, una prosodia muy natural y fluida y usa elementos no verbales.	12
Dimensión literaria						
C11 – Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos.	Identificar el género y describir la estructura y los recursos literarios presentes tanto en el soneto modelo como en el que los alumnos elaboren.	CA14 – Leer, comprender e interpretar textos literarios representativos de la literatura de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género y el tema, y expresando esta relación con juicios personales razonados.	Expresa de forma adecuada su opinión sobre las obras literarias trabajadas identificando sus géneros, sus temas principales y sus rasgos formales básicos.	Expresa de forma adecuada y razonada su opinión sobre las obras literarias trabajadas identificando sus géneros, sus temas, sus rasgos formales y algunos tópicos literarios.	Expresa de forma adecuada y razonada su opinión sobre las obras literarias trabajadas identificando de forma correcta sus géneros, sus temas y sus rasgos formales y reconociendo todos los tópicos literarios.	11, 12
C12 – Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.	Elaborar un soneto atendiendo al modelo trabajado en clase y teniendo en cuenta sus características formales y estilísticas.	CA15 – Redactar textos personales de intención literaria, a partir de modelos de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), siguiendo las convenciones del género, desde una	Escribe textos literarios a partir de los modelos proporcionados empleando las características básicas de la estrofa e incluye alguna figura retórica.	Escribe textos literarios a partir de los modelos proporcionados empleando las características de la estrofa e incluye varias figuras retóricas.	Escribe textos literarios de manera totalmente autónoma a partir de los modelos proporcionados, empleando todas las características de la estrofa. Además, incluye una amplia variedad de	9

		perspectiva lúdica y creativa.			figuras retóricas y el texto es creativo.	
Dimensiones y competencias del ámbito digital	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			Actividades (nº)
			Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (notable)	Nivel 3 (excelente)	
Dimensión instrumentos y aplicaciones						
CD2 – Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y trato de datos numéricos para la producción de documentos digitales.	<p>-Crear un dossier de trabajo completo, ordenado y visualmente correcto con el procesador de textos <i>Google Docs</i>.</p> <p>-Crear una presentación multimedia con la plataforma digital <i>Genially</i></p>	Utilizar determinadas aplicaciones para producir documentos digitales en formatos diversos manteniendo el orden y la coherencia de la información.	<p>-Elabora un documento de texto usando las funciones básicas, con una estructura sencilla, regularidad en la tipografía y orden en la distribución de apartados.</p> <p>-Elabora una presentación multimedia con un diseño básico.</p>	<p>Elabora un documento de texto usando funciones básicas y estándar, con apartados ordenados y diferenciados a partir de distintos formatos, con una estructura correcta y una tipografía regular.</p> <p>-Crea una presentación multimedia con una estructura ordenada y un diseño más elaborado.</p>	<p>Elabora un documento de texto usando funciones estándar y alguna más compleja, con apartados ordenados de forma coherente, equilibrados, diferenciados con distintos formatos y con una tipografía regular.</p> <p>-Crea una presentación multimedia clara, ordenada y coherente que responde exactamente a lo demandado. El diseño está muy elaborado.</p>	3, 11
Dimensión tratamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje						
CD4 – Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales.	Buscar en la red la información que se les demanda, consultando distintas fuentes y valorando su calidad y fiabilidad.	Buscar información en Internet a partir de los objetivos establecidos valorando las fuentes de consulta.	Identifica con ayuda la información que se le demanda y consulta diversas fuentes de forma pautada.	Identifica de forma individual la información que se le demanda consultando diversas fuentes de forma autónoma.	Identifica de forma individual la información que se le demanda e investiga más allá, contrastando diversas fuentes y seleccionando las más fiables.	6, 8
Dimensión comunicación interpersonal y colaboración						

CD8 – Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo.	Realizar un trabajo en grupo en un documento compartido en línea dentro de la plataforma <i>Google Docs</i> .	Usar de manera adecuada y eficiente herramientas y entornos virtuales que faciliten la realización de actividades colaborativas empleando todas las posibilidades que estos espacios ofrecen.	Conoce y aplica con ayuda las funcionalidades básicas de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> (invitación a colaborar, descargar el documento y compartirlo).	Conoce y aplica de forma autónoma y ágil funcionalidades variadas de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> .	Conoce y aplica de forma autónoma y ágil la mayoría de funcionalidades de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> y se organizan y dividen las tareas de cada participante de forma visual.	3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11
Dimensiones y competencias del ámbito personal y social	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación <i>Cuando se evalúen las tareas se indicará la frecuencia observada para cada indicador: casi nunca, alguna vez, a menudo, muy a menudo</i>			
Dimensión aprender a aprender						
CP2 – Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.	Presentar el proyecto final dentro del plazo.	- Presentar todas las actividades de evaluación y el proyecto final de forma completa y dentro del plazo.	Presenta todas las tareas dentro del plazo establecido			
	Realizar las actividades y el proyecto con una cierta calidad.		Presenta las tareas con información de calidad, orden y pulcritud			
	Mantenerse atento a las explicaciones de clase.	- Estar atento en clase.	Está atento en las explicaciones de clase			
CP3 – Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.	Mostrarse comprometido con el trabajo en grupo.	- Mostrarse participativo en el proyecto y demostrar implicación.	Se muestra participativo en las sesiones de clase y en las actividades realizadas y se implica en el proyecto de grupo			
	Ser tolerante y respetuoso con las opiniones del resto de compañeros.	- Respetar las opiniones de los demás y acatar las decisiones que se toman como grupo.	Es respetuoso y tolerante con las ideas que aportan sus compañeros			
	Respetar las opiniones y los acuerdos que toma el grupo.		Respetar las decisiones que se acuerdan como grupo			
	Ayudar al resto de compañeros cuando lo necesiten.	- Ayudar a todos los compañeros que lo necesiten.	Ayuda a los compañeros que lo necesitan			

Metodología y secuencia didáctica							
Nº	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tipo	Gestión del aula	Atención a la diversidad	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Sesiones
1	Explicación sobre cómo realizar un esquema métrico.	Desarrollo	Individual	Ayuda de la profesora	Ordenador y material creado por la profesora o libro de texto	Puesta en común en la siguiente actividad	1ª
2	Actividad para repasar la métrica y la rima de un poema	Síntesis	Individual o en parejas	Ayuda de la profesora	Ordenador y material creado por la profesora	Puesta en común	1ª
3	Creación, por grupos de trabajo, de un dossier compartido en <i>Google Docs</i> siguiendo el modelo de plantilla que proporciona la profesora. Posteriormente, a partir del documento 'Pasos a seguir' de <i>Google Classroom</i> , realización de los pasos 1, 2 y 3: lectura en voz alta del problema que se les plantea; búsqueda y delimitación de lo que demanda del lector y lluvia de ideas.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora	Ordenador y material creado por la profesora (documentos 'Plantilla' y 'Pasos a seguir').	Puesta en común y dossier	2ª y 3ª
4	Realización del paso 4: se realiza una puesta en común de lo que anotaron en el paso 3 y apuntan qué es lo que se espera que busquen.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador, material creado por la profesora (documento 'Pasos a seguir') y dossier propio.	Puesta en común y dossier	3ª
5	Delimitación y redacción en el dossier de todos los objetivos a alcanzar con el proyecto (paso 5) .	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Ordenador, material creado por la profesora (documento 'Pasos a seguir') y dossier propio.	Puesta en común y dossier	3ª y 4ª
6	Comenzar la búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje marcados en el paso anterior. Buscar información sobre la estructura del poema de	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier	4ª

	Quevedo (paso 6). Lo anotan en el dossier.						
7	Explicación de distintos tipos de estrofas.	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora o libro de texto	Se les puede realizar alguna actividad para comprobar que se ha entendido el contenido.	5ª
8	Búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje que se habían marcado en sesiones anteriores. Concretamente, una lista de figuras retóricas para relacionar con los fragmentos de las imágenes (paso 6). Lo anotan en el dossier.	Inicial y desarrollo	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador, dossier y material creado por la profesora (documento con el planteamiento del problema).	Dossier	6ª
9	Creación de un soneto. Se le pedirá al alumnado la realización de dicha tarea a partir del modelo trabajado en clase. Lo anotan en el dossier.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Ordenador y dossier propio.	Dossier	7ª
10	Revisión y corrección del dossier de trabajo en el que se encuentran todos los pasos del proyecto con la información pertinente.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier. Evaluación de la profesora	9ª
11	Preparación de la exposición del soneto mediante la plataforma Genially. Se recomienda que la exposición siga la estructura básica de un comentario de texto, por lo que el docente puede proporcionar unas directrices.	Desarrollo	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Ordenador	Posterior evaluación de la profesora en las presentaciones.	8ª y 9ª
12	Presentaciones orales de los sonetos.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y presentaciones creadas por los alumnos	Presentaciones. Autoevaluación.	10ª
Duración prevista de la unidad didáctica							10 horas (10 sesiones)

Medidas de atención a la diversidad
A los alumnos con NEE se les aplicarán las medidas adicionales e intensivas pertinentes.

ANEXO 6. Material de presentación del problema de la unidad 1

Problema:

“Durante el mes que viene en el instituto tendrán lugar varias reformas, y una de ellas consiste en pintar uno de los muros del patio con una poesía creada por vosotros, al estilo del exitoso movimiento de poesía callejera “Acción poética”. La poesía que inventéis, de temática libre, deberá seguir la misma estrofa que el famoso poema de Quevedo que adorna el barrio de las letras de Madrid y que encontraréis a continuación, además de contar con algunas de las figuras retóricas presentes en los siguientes versos, pintados en las calzadas de la capital. Todos los poemas que escribáis deberéis presentarlos ante un tribunal formado por profesores y alumnos, quienes decidirán el poema ganador que se pintará en el mural. Dicha presentación deberá seguir la estructura de un comentario de texto y se realizará mediante la plataforma *Genially*.”

Poema de Quevedo:



Versos de Quevedo. (Sánchez, 2004)¹

Figuras retóricas:



Versos de Antonio Vega. [Espacio Madrid, 2018]²

¹ Disponible en:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/74/Quevedo%27s_verses_in_Huertas_street%2C_Madrid_%281016200581%29.jpg

² Disponible en: <https://pbs.twimg.com/media/DtwOBkQWoAEmgLL?format=jpg&name=small>



Versos de Amaral. [Versos al paso, 2018]³



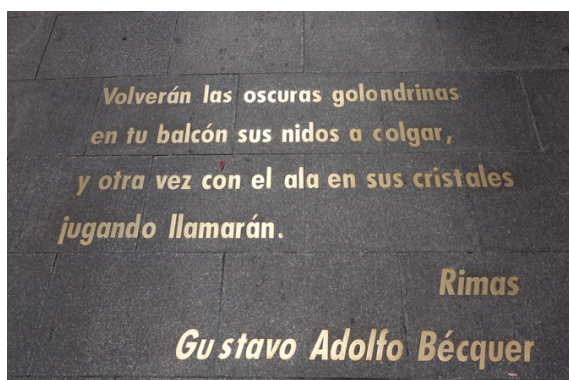
Versos de Carlos Sadness. [Gómez, 2018]⁴



Versos de Amaral. [León, 2018]⁵



Versos anónimos. [Destinos experienciales, 2014]⁶



Fragmento de las Rimas de Bécquer. [Martínez, 2016]⁷

³ Disponible en:

<https://2.bp.blogspot.com/frh9TIsVyqw/W92p6fu00HI/AAAAAAAAAFCc/Fb0JB8W6oRwnZLBH6WL6xnpUU-hKHnKWACLcBGAs/s400/versosdelpasos.jpg>

⁴ Disponible en:

https://1.bp.blogspot.com/-gJGBrzPYuns/W2SeSwWf0I/AAAAAAAAAQ6Q/OEf4xJAbnrw0PY01DyjGuofLoOTkLbfygCLcBGAs/w1200-h630-p-k-no-nu/IMG_20181107_161046.jpg

⁵ Disponible en: <https://pbs.twimg.com/media/DrkyxWkAATAPR?format=jpg&name=small>

⁶ Disponible en: <https://www.destinosexperienciales.com/wp-content/uploads/2014/05/Duerme-menos-y-suen%CC%83a-ma%CC%81s.jpg>

⁷ Disponible en: <https://mislugares.com/wp-content/uploads/2016/06/barrio-de-las-letras-1024x683.jpg>

ANEXO 7. Ejercicio para repasar la métrica y la rima de una poesía

Analiza la rima de los siguientes versos:

<p>Alma a quien todo un dios prisión ha sido, venas que humor a tanto fuego han dado, médulas que han gloriosamente ardido, su cuerpo dejará, no su cuidado; serán ceniza, mas tendrá sentido; polvo serán, mas polvo enamorado.</p> <p>(1) <i>Amor constante más allá de la muerte</i>, F. de Quevedo. Ed. de J.M. Pozuelo (Biblioteca Nueva, 2016)</p>	<p>Aguijan a los caballos y sueltan las riendas. Cuando salen de Vivar aparece la corneja por la derecha, y al entrar en Burgos vuela por la izquierda. Meneó los hombros y sacudió la cabeza: «¡Albricias, Álvar Fáñez, nos echan de esta tierra!</p> <p>(2) <i>Cantar de Mio Cid</i> Ed. de Félix López (La Galera, 2013)</p>
<p>Desmayarse, atreverse, estar furioso, áspero, tierno, liberal, esquivo, alentado, mortal, difunto, vivo, leal, traidor, cobarde y animoso; no hallar fuera del bien centro y reposo; mostrarse alegre, triste, humilde, altivo, enojado, valiente, fugitivo, satisfecho, ofendido, receloso.</p> <p>(3) Soneto 126, Lope de Vega Ed. de Antonio Carreño (Cátedra, 2017)</p>	<p>Cuando en la noche te envuelven las alas de tul del sueño y tus tendidas pestañas semejan arcos de ébano, por escuchar los latidos de tu corazón inquieto y reclinar tu dormida cabeza sobre mi pecho, diera, alma mía, cuanto poseo, ¡la luz, el aire y el pensamiento!</p> <p>(4) Rima XXV, Gustavo Adolfo Bécquer Ed. de J. Estruch, J.R. Torregrosa y A. Sánchez (Vicens Vives, 2011)</p>
<p>Mi espejo, corriente por las noches, se hace arroyo y se aleja de mi cuarto. Mi espejo, más profundo que el orbe donde todos los cisnes se ahogaron. Es un estanque verde en la muralla y en medio duerme tu desnudez anclada. Sobre sus olas, bajo cielos sonámbulos, mis ensueños se alejan como barcos.</p> <p>(5) <i>El espejo de agua</i>, Vicente Huidobro Ed. de M.P. Rodríguez (EUNED, 1983)</p>	<p>En tanto que de rosa y azucena se muestra la color en vuestro gesto, y que vuestro mirar ardiente, honesto, enciende al corazón y lo refrena; y en tanto que el cabello, que en la vena del oro se escogió, con vuelo presto, por el hermoso cuello blanco, enhiesto, el viento mueve, esparce y desordena.</p> <p>(6) Soneto XXIII, Garcilaso de la Vega Ed. de Consuelo Burell (Cátedra, 2017)</p>

ANEXO 8. Programación de la unidad didáctica 2

Ámbito: Lingüístico	Materia: Lengua castellana y literatura	Nivel: 2º ESO	Profesorado: Raquel Guzmán	Curso: 2020 - 2021
Unidad didáctica: UNIDAD 2 – Atrapados en el Medievo				
Resumen: A partir de la metodología del aprendizaje basado en problemas, con esta unidad se pretende que el alumnado se sumerja en la época medieval creando e interpretando un cantar de gesta a modo de juglares e ideando distintos filtros de amor basados en consejos del <i>Libro de buen amor</i> como si debiesen venderlos en una feria medieval. Asimismo, se estudiará el contexto histórico y sociocultural de la época, las corrientes literarias del momento y algunas de las obras más destacadas del periodo: el <i>Cantar de Mio Cid</i> y el <i>Libro de buen amor</i> .				
Contenidos clave <i>del ámbito y de los ámbitos transversales</i>		Contenidos curriculares <i>del ámbito</i>		
CC1 – Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias. CC2 – Estrategias de comprensión para el antes, durante y después de la lectura o de la secuencia audiovisual. CC3 – Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento. CC4 – Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso. CC5 – Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas. CC6 – Procesos de comprensión oral: reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, interferencia, retención. CC8 – Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados. CC9 – Periodos literarios y estéticos significativos de las literaturas catalana, castellana y universal. CC10 – Autores y contextos sociohistóricos de la literatura castellana. CC11 – Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos. CC12 – Temas y subgéneros literarios. Tópicos. CC13 – Redacción de textos de intención literaria. CC14 – Lectura de obras de la literatura catalana, castellana y universal. CC15 – Lectura y escritura sobre temas diversos y en contextos diferentes. CCD9 – Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia y procesamiento de datos numéricos. CCD10 – Lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y vídeo. CCD13 – Fuentes de información digital: selección y valoración. CCD22 – Entornos de trabajo y aprendizaje colaborativo.		Dimensión comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> - Textos escritos: género narrativo, estructura de los textos. - Textos audiovisuales: relaciones entre texto, elementos icónicos y simbólicos, sonido. - Búsqueda de información: estrategias previas a la búsqueda. - Estrategias de comprensión lectora: intención comunicativa y actitud del hablante, ideas principales y secundarias y contraste con los conocimientos propios. Dimensión expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Escritura como proceso: planificación, textualización y revisión. - Búsqueda de información y de modelos para la realización de trabajos escritos. - Adecuación: registro lingüístico, adecuación léxica y sintaxis adecuada a la situación comunicativa. - Coherencia: ordenación y estructuración de los contenidos. - Presentación del escrito en soporte digital: tipografía, portada, organización en títulos y subtítulos y procesadores de texto. - Presentación audiovisual: combinación de elementos icónicos, sonoros y textuales. Dimensión comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> - Textos orales: del ámbito de la vida académica y de los géneros narrativo y expositivo. Textos orales planificados. - Procesos de comprensión oral: reconocimiento e interpretación. - Interacciones orales presenciales: exposición de la información, cooperación y respeto crítico hacia a las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo colaborativo. Dimensión literaria: <ul style="list-style-type: none"> - Autores y obras más representativos de la literatura castellana del siglo XII al XV: contexto histórico y social, géneros y corrientes literarias. Lectura y explicación de fragmentos significativos. Temas literarios. - Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos. - Estrategias y técnicas para analizar e interpretar el texto literario después de la lectura: estructura y aspectos formales. 		

			- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos de la época utilizando las convenciones formales del género y desde una perspectiva lúdica y creativa.			
Dimensiones y competencias del ámbito lingüístico	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			Actividades (nº)
			Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (notable)	Nivel 3 (excelente)	
Dimensión comprensión lectora						
C1 – Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.	Entender el propósito general de los textos que se les proporcionan, identificar qué demandan del lector y discernir la información principal de la secundaria.	CA2 – Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante y reconociendo algunos aspectos de su forma y su contenido.	Entiende la información explícita del texto y sabe identificar la idea principal.	Entiende toda la información que proporciona el texto y distingue las ideas principales de las secundarias.	Identifica todas las ideas del texto, tanto las principales como las secundarias; entiende de forma autónoma qué es lo que demanda el texto y reflexiona sobre ello.	1, 2, 3
C3 – Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.	Elegir las fuentes adecuadas para encontrar información, saber seleccionar la que necesitan y aprender a sintetizarla y anotarla.	CA3 – Identificar y seleccionar, de fuentes de información fiables, los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	Localiza la información necesaria y la ordena de forma adecuada.	Localiza la información necesaria en varias fuentes, valora su calidad y la organiza de forma adecuada.	Valora la información que recoge de distintas fuentes y reflexiona sobre ella. La sintetiza, la organiza y la convierte en conocimiento propio.	4, 9

Dimensión expresión escrita						
C4 – Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.	Identificar todos los elementos necesarios para su producción escrita (tipología textual, temática, intención comunicativa, receptores...), aportar ideas, ordenarlas y planificar la escritura mediante la redacción de un guion.	CA5 – Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y el uso de la escritura.	Planifica el escrito aportando ideas básicas teniendo en cuenta algunas de las características principales del tipo de texto a desarrollar.	Planifica el escrito aportando ideas adecuadas, cumpliendo las características de la tipología textual correspondiente y organizando dichas ideas de forma clara.	Planifica el escrito aportando ideas más complejas y adecuadas al objetivo y a las características del tipo de texto a desarrollar, organizándolas de forma ordenada y coherente y siendo consciente de todo el proceso de escritura.	8, 11
C6 – Revisar y corregir el texto para mejorarlo y cuidar su presentación formal.	Repasar por sí mismos los textos elaborados para presentar una versión final de estos sin errores ortográficos, morfológicos ni sintácticos y para cerciorarse de que cumple los objetivos establecidos y se presenta de forma adecuada.	CA5 – Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y el uso de la escritura. CA7 – Construir el propio entorno personal de aprendizaje y hacer uso de los dosieres personales de aprendizaje o portafolios digitales para la gestión de la información y el progreso del aprendizaje.	Revisa el texto y corrige aquellos aspectos formales y conceptuales básicos. Presenta una última versión clara y pulcra.	Revisa significativamente el texto y lo corrige usando algunas herramientas de consulta. Presenta una última versión clara y con elementos estéticos.	Revisa el texto en profundidad, lo corrige de forma pertinente utilizando herramientas de consulta y presenta una última versión sin errores y con elementos estéticos.	11, 12

Dimensión comunicación oral						
C7 – Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no verbales.	Entender, interpretar y valorar de forma crítica y adecuada las exposiciones orales del resto de compañeros del grupo atendiendo tanto al contenido como a la forma.	CA8 – Comprender e interpretar textos orales de la vida académica captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, realizando inferencias y determinando la actitud del hablante. CA9 - Reconocer, interpretar y evaluar la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia y la cohesión del contenido de las producciones orales ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales.	Entiende e interpreta la información literal de los textos orales y puede valorarla.	Interpreta y valora correctamente las informaciones del texto oral, relaciona la información con sus conocimientos e identifica errores o posibles incongruencias.	Interpreta de forma adecuada la información del texto oral, valora de manera crítica y razonada su calidad y relaciona dicha información con sus conocimientos.	13, 14
C8 – Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes.	Realizar una exposición y una producción oral correctas, coherentes y ordenadas, empleando un registro, una postura y una prosodia adecuados a la situación comunicativa.	CA10 – Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación, textualización y evaluación del uso oral de la lengua, para discursos relacionados con la vida cotidiana, las relaciones sociales y la vida académica, y para diversos géneros textuales.	Produce un texto oral de manera organizada y usa un registro, un léxico y una prosodia aceptables.	Produce un texto oral bien organizado, usa un registro adecuado, un buen nivel léxico y morfosintáctico y usa elementos no verbales.	Produce un texto oral perfectamente organizado, usa un registro adecuado, un buen nivel léxico y morfosintáctico, una prosodia muy natural y fluida y usa elementos no verbales.	8, 14

Dimensión literaria						
C10 – Leer obras y conocer a los autores y las autoras y los periodos más significativos de la literatura castellana.	Realizar una lectura interpretativa de algunos fragmentos del <i>Cantar de Mio Cid</i> y el <i>Libro de buen amor</i> , identificar la autoría de dichos textos y relacionar sus temáticas con el contexto histórico y sociocultural de la Edad Media.	CA14 – Leer, comprender e interpretar textos literarios representativos de la literatura de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género y el tema, y expresando esta relación con juicios personales razonados.	Lee los fragmentos propuestos de las obras literarias a trabajar, conoce su autoría y las características básicas del periodo literario.	Lee los fragmentos propuestos de las obras literarias a trabajar, conoce su autoría y las características del periodo histórico y literario y las relaciona con el contenido de los textos.	Lee los fragmentos propuestos de las obras literarias a trabajar, conoce su autoría y las puede contextualizar a la perfección dentro de su periodo histórico y literario.	5, 6, 7, 10
C11 – Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos.	Identificar en textos diversos los tópicos literarios propios de la Edad Media y describir las características formales principales y la intención literaria de fragmentos del <i>Cantar de Mio Cid</i> y el <i>Libro de buen amor</i> .	CA14 – Leer, comprender e interpretar textos literarios representativos de la literatura de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género y el tema, y expresando esta relación con juicios personales razonados.	Expresa de forma adecuada su opinión sobre las obras literarias trabajadas identificando sus géneros, sus temas principales y sus rasgos formales básicos.	Expresa de forma adecuada y razonada su opinión sobre las obras literarias trabajadas identificando sus géneros, sus temas, sus rasgos formales y algunos tópicos literarios.	Expresa de forma adecuada y razonada su opinión sobre las obras literarias trabajadas identificando de forma correcta sus géneros, sus temas y sus rasgos formales y reconociendo todos los tópicos literarios.	7

C12 – Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.	Elaborar un cantar de gesta atendiendo a los modelos trabajados en clase y teniendo en cuenta las características formales y estilísticas de dichos textos.	CA15 – Redactar textos personales de intención literaria, a partir de modelos de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), siguiendo las convenciones del género, desde una perspectiva lúdica y creativa.	Escribe textos literarios a partir de los modelos proporcionados empleando las características básicas del género.	Escribe textos literarios a partir de los modelos proporcionados empleando la mayoría de características de género.	Escribe textos literarios de manera totalmente autónoma a partir de los modelos proporcionados, incluyendo de forma adecuada todas las características del género y aportando creatividad.	8
Dimensiones y competencias del ámbito digital	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			Actividades (nº)
			Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (notable)	Nivel 3 (excelente)	
Dimensión instrumentos y aplicaciones						
CD2 – Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y trato de datos numéricos para la producción de documentos digitales.	Crear un dossier de trabajo completo, ordenado y visualmente correcto con el procesador de textos <i>Google Docs</i> .	Utilizar determinadas aplicaciones para producir documentos digitales en formatos diversos manteniendo el orden y la coherencia de la información.	Elabora un documento de texto usando las funciones básicas, con una estructura sencilla, regularidad en la tipografía y orden en la distribución de apartados.	Elabora un documento de texto usando funciones básicas y estándar, con apartados ordenados y diferenciados a partir de distintos formatos, con una estructura correcta y una tipografía regular.	Elabora un documento de texto usando funciones estándar y alguna más compleja, con apartados ordenados de forma coherente, equilibrados, diferenciados con distintos formatos y con una tipografía regular.	1, 12
CD3 – Utilizar las aplicaciones básicas de edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento para producciones de documentos digitales.	Crear una presentación en la que se combinen texto e imagen fija con la plataforma digital <i>Canva</i> y crear y realizar el montaje de un vídeo.	Crear producciones multimedia a partir de la captación, creación y edición de imágenes fijas, imágenes en movimiento y materiales sonoros utilizando una variedad de aplicaciones digitales.	Diseña una presentación sencilla con texto y alguna imagen y graba un vídeo con un dispositivo digital de forma autónoma.	Diseña una presentación combinando de forma adecuada textos e imágenes y graba y edita un vídeo de manera correcta.	Diseña una presentación combinando a la perfección textos e imágenes y usando y editando plantillas. Graba y edita un vídeo teniendo en cuenta los planos y añadiendo créditos y/o música.	8, 11

Dimensión tratamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje						
CD4 – Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales.	Buscar en la red la información que se les demanda, consultando distintas fuentes y valorando su calidad y fiabilidad.	Buscar información en Internet a partir de los objetivos establecidos valorando las fuentes de consulta.	Identifica con ayuda la información que se le demanda y consulta diversas fuentes de forma pautada.	Identifica de forma individual la información que se le demanda consultando diversas fuentes de forma autónoma.	Identifica de forma individual la información que se le demanda e investiga más allá, contrastando diversas fuentes y seleccionando las más fiables.	4, 9
Dimensión comunicación interpersonal y colaboración						
CD8 – Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo.	Realizar un trabajo en grupo en un documento compartido en línea dentro de la plataforma <i>Google Docs</i> .	Usar de manera adecuada y eficiente herramientas y entornos virtuales que faciliten la realización de actividades colaborativas empleando todas las posibilidades que estos espacios ofrecen.	Conoce y aplica con ayuda las funcionalidades básicas de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> (invitación a colaborar, descargar el documento, compartirlo y añadirlo a <i>Google Classroom</i>).	Conoce y aplica de forma autónoma y ágil funcionalidades variadas de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> .	Conoce y aplica de forma autónoma y ágil la mayoría de funcionalidades de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> y se organizan y dividen las tareas de cada participante de forma visual.	1, 2, 3, 4, 8, 9, 12
Dimensiones y competencias del ámbito personal y social	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación <i>Cuando se evalúen las tareas se indicará la frecuencia observada para cada indicador: casi nunca, alguna vez, a menudo, muy a menudo</i>			
Dimensión aprender a aprender						
CP2 – Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.	Presentar el proyecto final dentro del plazo.	- Presentar todas las actividades de evaluación y el proyecto final de forma completa y dentro del plazo.	Presenta todas las tareas dentro del plazo establecido			
	Realizar las actividades y el proyecto con una cierta calidad.		Presenta las tareas con información de calidad, orden y pulcritud			
	Mantenerse atento a las explicaciones de clase.	- Estar atento en clase.	Está atento en las explicaciones de clase			
CP3 – Desarrollar habilidades y	Mostrarse comprometido con el trabajo en grupo.	- Mostrarse participativo en el	Se muestra participativo en las sesiones de clase y en las actividades realizadas y se implica en el proyecto de grupo			

actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.	Ser tolerante y respetuoso con las opiniones del resto de compañeros.	- Respetar las opiniones de los demás y acatar las decisiones que se toman como grupo.	Es respetuoso y tolerante con las ideas que aportan sus compañeros				
	Respetar las opiniones y los acuerdos que toma el grupo.		Respetar las decisiones que se acuerdan como grupo				
	Ayudar al resto de compañeros cuando lo necesiten.	- Ayudar a todos los compañeros que lo necesiten.	Ayuda a los compañeros que lo necesitan				
Metodología y secuencia didáctica							
Nº	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tipo	Gestión del aula	Atención a la diversidad	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Sesiones
1	Creación, por grupos de trabajo, de un dossier compartido en <i>Google Docs</i> siguiendo el modelo de plantilla que proporciona la profesora. Posteriormente, a partir del documento ‘Pasos a seguir’ de <i>Google Classroom</i> , realización de los pasos 1, 2 y 3: lectura en voz alta del problema que se les plantea; búsqueda y delimitación de lo que demanda del lector y lluvia de ideas.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora	Ordenador y material creado por la profesora (documentos ‘Plantilla’ y ‘Pasos a seguir’).	Puesta en común y dossier	1ª
2	Realización del paso 4: se realiza una puesta en común de lo que anotaron en el paso 3 y apuntan qué es lo que se espera que busquen.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador, material creado por la profesora (documento ‘Pasos a seguir’) y dossier propio.	Puesta en común y dossier	2ª
3	Delimitación y redacción en el dossier de todos los objetivos a alcanzar con el proyecto (paso 5) .	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Ordenador, material creado por la profesora (documento ‘Pasos a seguir’) y dossier propio.	Puesta en común y dossier	2ª

4	Búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje marcados en el paso anterior. Concretamente, información sobre los cantares de gesta (paso 6). Lo anotan en el dossier.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier	2ª y 3ª
5	Contexto de la literatura medieval: explicación del contexto histórico y sociocultural de la península durante la Edad Media y explicación de las diversas corrientes literarias, sus características y los tópicos literarios más destacados del momento.	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora (presentación sobre el contexto de la Edad Media).	Evaluación de la profesora en una prueba escrita.	3ª
6	Explicación de la poesía épica, atendiendo especialmente a sus características y al estudio de la obra del <i>Cantar de Mio Cid</i> .	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora (presentación sobre la poesía épica).	Evaluación de la profesora una vez materializados los conocimientos en el cantar de gesta.	4ª
7	Actividades sobre el <i>Cantar de Mio Cid</i> pensadas para identificar la métrica y la rima de un fragmento de la obra, así como para trabajar su estructura, su estilo y su argumento.	Desarrollo	Individual o en parejas	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Actividades creadas por la profesora (fotocopia repartida en clase).	Puesta en común	4ª
8	Creación de un cantar de gesta. Se le pedirá al alumnado la realización de dicha tarea a partir de los modelos proporcionados en clase y con el apoyo de una <i>checklist</i> con todos los elementos clave que debe contener. Lo escriben en el dossier. Posteriormente deberán registrarlo en vídeo.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales. Se proporcionan modelos y bases de orientación.	Ordenador, material creado por la profesora (lista de comprobación) y dossier propio. Móvil u otro dispositivo para registrar vídeo.	Dossier. Coevaluación posterior por grupos de trabajo y evaluación de la profesora	5ª y 8ª

9	Búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje que se habían marcado en sesiones anteriores, concretamente información sobre el <i>Libro de buen amor</i> (paso 6). Lo anotan en el dossier.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio	Dossier	6ª
10	Explicación de la obra del <i>Libro de buen amor</i> .	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora (Presentación sobre el <i>Libro de buen amor</i>).	Evaluación de la profesora una vez materializados los conocimientos en el cartel.	6ª y 7ª
11	Creación de unos carteles con la plataforma <i>Canva</i> en los que se ideasen los títulos y las finalidades de varios filtros amorosos basados en consejos del <i>Libro de buen amor</i> . Se le proporciona apoyo al alumnado con un documento con consejos del <i>LBA</i> a partir de los que realizar sus creaciones y con otra <i>checklist</i> con los elementos clave.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales. Se proporcionan bases de orientación.	Ordenador y material creado por la profesora (documento con los consejos del <i>Libro de buen amor</i> y lista de comprobación).	Carteles. Posterior coevaluación por grupos de trabajo y evaluación de la profesora.	7ª y 8ª
12	Revisión y corrección del dossier de trabajo en el que se encuentran todos los pasos del proyecto con la información pertinente, así como el cantar de gesta.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier. Evaluación de la profesora	8ª
13	Visionado en clase de los vídeos de los cantares de gesta y posterior coevaluación.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel y ayuda entre iguales.	Ordenador y material creado por la profesora (dianas de coevaluación repartidas en clase).	Vídeo. Visualización en gran grupo. Coevaluación por grupos de trabajo y evaluación de la profesora.	9ª
14	Presentaciones orales de los carteles con los filtros amorosos que cada grupo ha creado y posterior coevaluación.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora (dianas de coevaluación repartidas en clase).	Carteles. Coevaluación del cartel por grupos de trabajo y evaluación de la profesora	9ª

15	Realización del KPSI final para evaluar la adquisición de contenidos.	Síntesis y evaluación	Individual	Actividad multinivel.	Documento con el test KPSI completado por el alumnado antes de comenzar la UD.	Valoración interna de la profesora	9ª
Duración prevista de la unidad didáctica							9 horas (9 sesiones)
Medidas de atención a la diversidad							
A los alumnos con NEE se les aplicarán las medidas adicionales e intensivas pertinentes.							

ANEXO 9. Actividad de reflexión sobre el *Cantar de Mio Cid*

Cantar de gesta – El Cid entra en Burgos

Nuestro Cid Rodrigo Díaz en Burgos con su gente entró. [...]
Por ver al Cid y a los suyos, todo el mundo se asomó. [...]
Todos diciendo lo mismo, en su boca una razón:
—¡Dios, qué buen vasallo el Cid! ¡Así hubiese¹ buen señor!
Aunque de grado² lo harían, a convidarlo no osaban.
El Rey don Alfonso, saben, ¡le tenía tan gran saña³!
Antes que fuese la noche en Burgos entró su carta. [...]
Mandaba en ella que al Cid nadie le diese posada,
y aquel que allí se la diese, supiese, por su palabra,
que perdería lo suyo y aun los ojos de la cara,
y además de cuanto digo, las vidas y las sus almas. [...]
—¡Campeador, que en buena hora ceñiste la vuestra espada!
Orden del rey lo prohíbe, anoche llegó su carta. [...]
A abriros nadie osaría, nadie os acoge, por nada.
Si no es así, lo perdemos, lo nuestro y lo de la casa,
y además de lo que digo, los ojos de nuestras caras.
Ya veis, Cid, que en nuestro mal, vos no habéis de ganar nada.
Que el Creador os valga⁴ con toda su gracia santa.
Esto la niña le dijo y se entró para su casa.

Poema de Mio Cid, adaptación de F. López Estrada (Castalia, 2003).

1. **Así hubiese:** ojalá tuviese
2. **De grado:** con gusto
3. **Saña:** rabia, cólera
4. **Que el Creador os valga:** que Dios os ayude

ACTIVIDADES

1. ¿Cuántas sílabas tienen los versos anteriores?
2. ¿Qué rima siguen?
3. ¿Hay algo que te llame la atención de esta estrofa?
4. ¿Habla directamente algún personaje o el texto está completamente escrito en estilo indirecto?
5. ¿Qué idea sobre el héroe transmite el texto? ¿Qué piensa la gente sobre él? ¿Cómo lo ven?

EL MESTER DE CLERECÍA (S. XIV)

EL ARCIPRESTE DE HITA: EL LIBRO DE BUEN AMOR

- Obra bastante extensa escrita en verso (más de 7.000 versos).
- Es una obra POLIMÉTRICA: se combinan versos de arte menor con estrofas en cuaderna vía (4 versos de 14 sílabas con rima consonante).
- Dentro de la obra encontramos diversos materiales: relatos, fábulas y composiciones poéticas.

Escrito por JUAN RUIZ, el ARCIPRESTE DE HITA, alrededor de 1350.

También es el protagonista de la obra.

Argumento

La obra es una falsa autobiografía amorosa del arcipreste (contada en 1ª persona).

El arcipreste expone su deseo de emparejarse con distintos tipos de mujeres (damas de la nobleza, monjas, solteras...). Se explican sus aventuras amorosas con ellas a lo largo de varios episodios, pero casi siempre son un FRACASO.

Por eso aparece el Dios Amor y le explica al arcipreste cómo enamorar a las damas.

Le da
consejos

"La pereza excesiva es miedo y cobardía, pesadez y vileza, suciedad y astrosía; por pereza perdieron muchos mi compañía, por pereza se pierde mujer de gran valía".

"Si sabes instrumentos de música tocar, si eres hábil y diestro en hermoso cantar, alguna vez y poco, en honesto lugar, do la mujer te oiga no dejes de probar".

Otro consejo esencial: que se haga con los servicios de una ALCAHUETA

Persona que facilita una relación amorosa

TROTACONVENTOS

La 1ª conquista que consigue es el episodio más característico de la obra.

Trotaconventos empareja al arcipreste (don Melón de la Huerta) con doña Endrina. Se acaban casando.

Al final de la obra Trotaconventos muere y el arcipreste expresa su dolor en un famoso planto.

Antecedente de La Celestina

Intentará persuadir a las mujeres para emparejarlas con el hombre que ha solicitado sus servicios.



Intención de la obra

Por esto es una obra DIDÁCTICA, y porque aporta ejemplos de su experiencia.

[Redacted text]

- Actitud ambigua por parte del autor, se advierte ya en la introducción.

→ Juan Ruiz es un clérigo que no es ajeno a los placeres de la vida.

- ¿QUÉ PRETENDE esta obra?

→ Advertir a la gente para que se aparte del LOCO AMOR (amor humano) y apueste por el BUEN AMOR (amor a Dios).

TEMA DE LA OBRA:
Oposición del buen amor al loco amor

Contradicción

→ El arcipreste alega que como el loco amor es algo humano (aunque sea pecado), da consejos para quienes los necesiten.

ANEXO 11. Fragmentos con consejos del *Libro de buen amor*

CONSEJOS DEL LIBRO DE BUEN AMOR¹:

1. **Dale joyas hermosas cada vez que pudieres;** 451
cuando dar no te place o cuando no tuvieres,
promete, **ofrece mucho, aunque no se lo dieres:**
cuando esté confiada hará lo que quisieres.
2. **Sírvela, no te canses,** sirviendo el amor crece; 452
homenaje bien hecho no muere ni perece,
si tarda, no se pierde; el amor no fallece
pues siempre el buen trabajo todas las cosas vence.
3. **Agradécele mucho cuanto ella por ti hiciere,** 453
ensálzalo en más precio de lo que ello valiere,
no te muestres tacaño en lo que te pidiere
ni seas porfiado¹ contra lo que dijere. [...]
4. **Si sabes instrumentos de música tocar,** 515
si eres hábil y diestro en hermoso cantar,
alguna vez y poco, en honesto lugar,
do² la mujer te oiga no dejes de probar.
5. Es el vino excelente en su misma natura, 548
muchas bondades tiene, bebido con mesura;
mas³, quien en él se excede pierde toda cordura,
toda maldad del mundo hace y toda locura.
6. Por eso, **huye del vino y cuida tus gestos;** 549
al hablar con la dama di requiebros⁴ compuestos,
ten los dichos hermosos para decir bien prestos⁵,
háblale suspirando, ojos en ella puestos.
7. **No charles muy deprisa, pero no seas lento,** 550
no muy arrebatado, tampoco macilento;
si puedes obsequiarla, no seas avariento
y a lo que prometieres da siempre cumplimiento [...]
8. **No quieras jugar dados, no seas tahúr⁶ gananciero,** 554
pues es mala ganancia, peor que de usurero;
el judío por año, da tres por cuatro, pero
el tahúr en un día dobla su mal dinero [...]

¹ Fragmentos extraídos de la versión modernizada del *Libro de buen amor*, elaborada por María Brey Mariño.
Disponible en: http://culturagalega.gal/album/docs/Brey_resourcecontent_LibrodeBuenAmor_selec.pdf

9. **No seas maldiciente ni seas envidioso;** 558
con la mujer sensata **no te muestres celoso**,
si no tienes razones, **no seas despechoso**⁷;
de lo suyo no seas pedigüeño⁸, ambicioso.

10. **No alabes ante ella, de otra el buen parecer,** 559
pues con ello enseguida la harás entristecer,
pensará que a la otra querrías tú tener;
tal conducta podría tu pleito entorpecer.

Vocabulario:

1. **Porfiado**: insistente
2. **Do**: donde
3. **Mas**: pero
4. **Requiebro**: halagos
5. **Prestos**: rápido
6. **Tahúr**: jugador
7. **Despechoso**: furioso
8. **Pedigüeño**: que pide con frecuencia

ANEXO 12. Rúbricas de evaluación

NOTA GRUPAL:

	1 (Nivel inicial)	2 (Nivel aprendiz)	3 (Nivel avanzado)	4 (Nivel experto)
CANTAR (25%)				
Contenido	El cantar no es fruto de su invención o la temática no coincide con la de los cantares de gesta. Tampoco se muestran los elementos propios de los cantares. No se adecua al número de versos establecidos.	La temática se asemeja a la de los cantares de gesta, pero no parece estar del todo clara. Tan solo hay un elemento propio del cantar. No acaba de adecuarse al número de versos establecidos.	La temática es propia de un cantar de gesta, se ve de forma clara, aunque quizás falte algo de originalidad. Presenta varios elementos propios del cantar, pero faltan algunos. Se adecua bastante al número de versos establecido.	La historia es muy original, sigue a la perfección la temática de los cantares de gesta y tiene todos los elementos propios de estos (datos geográficos, figura del héroe...). Se adecua al número de versos establecido.
Métrica	No se sigue la métrica de los cantares de gesta, hay excesivos versos de arte menor o muy inferiores o superiores a los del cantar de gesta.	Se aprecia que intenta seguir una métrica alrededor de las 16 sílabas, pero tan solo se consigue en la mitad de los versos. El resto son muy cortos o muy largos.	Sigue bastante bien la métrica propia de los cantares, aunque hay demasiada regularidad o varios versos demasiado cortos o demasiado largos.	Sigue de forma adecuada la métrica de los cantares: versos irregulares alrededor de las 16 sílabas.
Rima	Hay muchos versos libres o siguen todos una rima consonante.	Se mezcla constantemente la rima asonante y consonante.	La mayoría de versos siguen una rima asonante, aunque en varias ocasiones hay rima claramente consonante.	La mayoría de versos siguen una rima asonante adecuada. Se aprecia claramente que se ha entendido la rima del cantar de gesta.
Aspectos lingüísticos	Los versos no siguen una estructura sintáctica correcta y/o hay multitud de faltas de ortografía (más de 10).	La sintaxis es bastante correcta, pero sigue habiendo faltas ortográficas (entre 5 y 10).	La estructura sintáctica de los versos es correcta, pero hay alguna falta de ortografía (menos de 5).	La estructura sintáctica de todos los versos es correcta y no hay ninguna falta de ortografía.
Escenificación	El ritmo del cantar no es adecuado, no se acaba de entender lo que canta. No se utiliza vestimenta especial ni <i>atrezzo</i> . El vídeo no está bien montado y es extremadamente simple.	Falta naturalidad en la recitación. No se utiliza vestimenta especial ni <i>atrezzo</i> . La edición del vídeo no está muy trabajada (simple: no hay títulos, créditos...).	El tono y el ritmo son correctos. La recitación es bastante fluida, pero le falta algo de originalidad. Se utiliza vestimenta especial o <i>atrezzo</i> y el vídeo está bastante bien trabajado.	El tono y el ritmo son correctos y originales. La recitación fluida. El montaje del vídeo es correcto y está muy trabajado. Se han usado instrumentos y/o vestimenta especial para emular la de la época.

	1 (Nivel inicial)	2 (Nivel aprendiz)	3 (Nivel avanzado)	4 (Nivel experto)
CARTEL (25%)				
Contenido	Las ideas para las pótimas no han sido extraídas de consejos del LBA.	Las ideas para las pótimas han sido extraídas del LBA, pero su relación es difusa, no queda clara. Apenas hay originalidad y son repetitivas.	Las ideas para las pótimas han sido extraídas del LBA y se ve de forma bastante clara, pero falta algo de originalidad, tanto en la finalidad de esas pótimas como en sus nombres.	Se observa claramente que las ideas para las pótimas han sido extraídas del LBA. Además, son muy originales, así como sus nombres.
Aspectos lingüísticos	Los enunciados no siguen una estructura sintáctica correcta y/o hay multitud de faltas de ortografía (más de 10).	La sintaxis es bastante correcta, pero sigue habiendo faltas ortográficas (entre 5 y 10).	La estructura sintáctica de los enunciados es correcta, pero hay alguna falta de ortografía (menos de 5).	La estructura sintáctica de todos los enunciados es correcta y no hay ninguna falta de ortografía.
Diseño	No se ha utilizado ninguna plataforma digital para diseñar el cartel.	Se ha utilizado una plataforma digital para realizar el cartel, pero el diseño es excesivamente sencillo y faltan elementos (títulos).	Se ha utilizado una plataforma digital para realizar el cartel y el diseño es correcto, pero le falta originalidad.	Se dominan a la perfección las plataformas digitales. El diseño es original, adecuado y está muy trabajado. (Opcional: han creado la pócima)
Presentación oral	No participan todos los miembros del grupo. La presentación es difícil de seguir, es confusa y no hay una organización (introducción, desarrollo, desenlace). Apenas aportan información. La actitud es incorrecta o muy poco formal.	Participan todos los miembros del grupo, pero no de forma equitativa. Hay aspectos en los que falta claridad. Falta un poco más de organización. La información que aportan es muy básica y la actitud es correcta, pero podría ser más formal.	Participan todos los miembros del grupo de forma bastante equitativa. La información aportada es correcta, bastante clara y está bien organizada. El lenguaje utilizado es correcto y la actitud también, aunque falta fluidez.	Participan todos los miembros del grupo de forma totalmente equitativa. La planificación de la exposición es excelente y la información que aportan es correcta y completa, además de muy clara. Mantienen buena postura, buen tono de voz y lenguaje preciso. Demuestran fluidez y dominio del tema.

	1 (Nivel inicial)	2 (Nivel aprendiz)	3 (Nivel avanzado)	4 (Nivel experto)
PLANTILLA (10%)				
Contenido	Falta gran parte del contenido y la poca información que aparece está incompleta.	Falta información en algún apartado y la información presentada es demasiado simple.	Todos los apartados están completos, aunque hay algunas informaciones que no son del todo correctas o habría que desarrollarlas un poco más.	Aparece todo lo que se pedía y la información es muy completa. Incluso se ha añadido información dada en las clases teóricas.
Aspectos lingüísticos	Hay muchos errores de redacción y la ortografía es muy deficiente (más de 20 faltas).	Hay bastantes errores de redacción y la ortografía es deficiente (entre 10 y 20 faltas).	La redacción es bastante correcta y hay algunas faltas de ortografía (menos de 10).	La redacción es excelente y no hay ninguna falta de ortografía.
Presentación	Todo el contenido se presenta desordenado o mal delimitado (no hay espacios entre unas actividades y otras) y no hay títulos ni tipografías que indiquen la diferencia entre los enunciados de las actividades y el contenido de estas.	Falta pulcritud: hay desorden en algunos contenidos o falta delimitar algunas actividades de otras. Difícilmente se distingue el enunciado de las actividades con su contenido (no hay títulos ni distintas tipografías).	La presentación es correcta: es limpia y está ordenada, pero en algunas ocasiones no se acaba de distinguir claramente el enunciado de cada actividad con su contenido (faltan títulos o una tipografía distinta).	La presentación es excelente: es limpia, los diferentes apartados están claramente delimitados (títulos...) y se diferencia a la perfección el enunciado de cada actividad con su contenido.

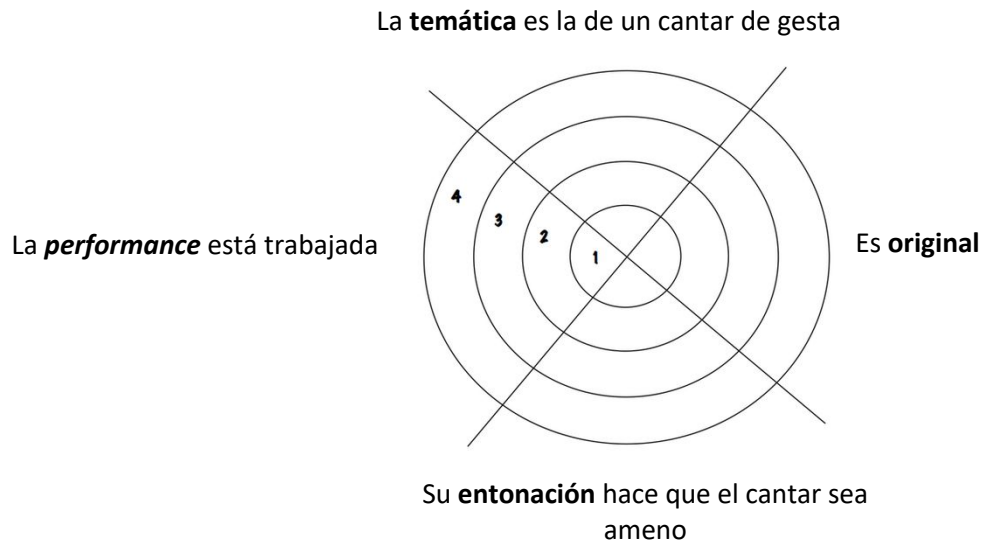
NOTA INDIVIDUAL:

	1 (Nivel inicial)	2 (Nivel aprendiz)	3 (Nivel avanzado)	4 (Nivel experto)
PLANTILLA (10%)				
Implicación	Ha faltado a la mayoría de sesiones y/o no ha colaborado en la realización del proyecto.	Ha asistido a la mayoría de sesiones, pero apenas ha aportado ideas al proyecto de grupo y ha redactado una ínfima parte del contenido.	Ha asistido a todas o la mayoría de sesiones y ha colaborado notablemente en el proyecto de grupo, aunque le ha faltado algo más de liderazgo.	Ha asistido a todas las sesiones y su implicación es excelente: ha colaborado mucho en todo el proyecto, aportando ideas y llevándolas a cabo.
Actitud	Ha mostrado una gran falta de interés y apatía.	En muchas ocasiones se ha mostrado distraído o realizando tareas ajenas a las que debía hacer.	Se ha mostrado proactivo en la mayoría de ocasiones, aunque a veces se distraía.	Ha mostrado una actitud respetuosa, empática y proactiva en todo momento.

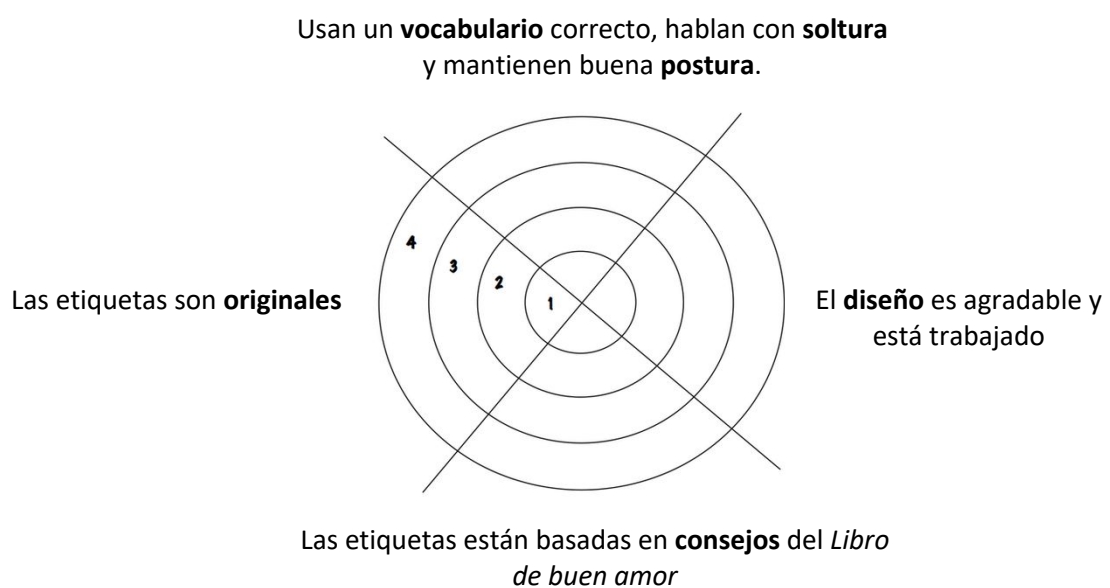
ANEXO 13. Dianas de coevaluación

1 = Nada / 2 = Un poco / 3 = Bastante / 4 = Mucho

- DIANA 1: CANTAR DE GESTA



- DIANA 2: ETIQUETAS LIBRO DE BUEN AMOR



ANEXO 14. Actividades evaluables sobre el *Libro de buen amor*

ACTIVIDADES EVALUABLES (II) – *Libro de buen amor*

1. ¿Por qué se considera que el *Libro de buen amor* tiene una finalidad didáctica? [2 p.]
2. Lee el siguiente fragmento de la obra y responde las preguntas que se plantean a continuación:

*Un filósofo dijo y en su libro se anota:
con pesar y con tristeza, el ingenio se embota.
Yo, con pena tan grande, no puedo decir gota
porque Trotaconventos ya no anda ni trota.*

*Así fue, ¡qué desgracia!, que mi vieja ya es muerta,
¡grande es mi desconsuelo!, ¡murió mi vieja experta!
No sé decir mi pena, mas mucha buena puerta
que me ha sido cerrada, para mí estaba abierta.*

*¡Ay, muerte! ¡Muerta seas, muerta y mal andante!
Me has matado a mi vieja, ¡matárasme a mí antes!
Enemiga del mundo, a ti nada hay semejante,
de tu recuerdo amargo, nadie hay que no se espante.*

*Muerte, a aquel que tú hieres arrástraslo, cruel,
al bueno como al malo, al noble y al infiel,
a todos los iguales por el mismo nivel;
para ti, reyes, papas, valen un cascabel.*

- a) ¿Qué parte de la obra crees que es? ¿Por qué? Señala aquellos versos que lo indiquen. [2,5 p.]
- b) ¿Quién es el narrador? [1 p.]
- c) ¿Qué idea transmite la última estrofa? [1,5 p.]
- d) Señala la métrica y la rima de los versos del fragmento anterior (cuenta las sílabas de cada verso, marca con letras su rima y apunta si esta es consonante o asonante) y di qué tipo de estrofa siguen. [3 p.]

ANEXO 15. Checklist sobre el cantar de gesta

Aparece un héroe concreto (se especifica su nombre)	
Hay datos históricos y/o geográficos	
Tiene rasgos propios del discurso oral y tiene en cuenta al auditorio ("Aquí empieza el poema..." / " <u>Hablemos</u> ahora de este..." / " <u>Ved</u> cómo crece en honores..." / "Estas fueron las hazañas...")	
Tiene epítetos épicos ("el que en buena hora nació", "el que en buena hora ciñó espada" ...)	
Sigue una métrica irregular, aunque predominan los versos de 16 sílabas.	
Tiene rima asonante	
Tiene carácter narrativo: cuenta una historia	
Tiene aproximadamente 10 versos (mínimo 9).	

ANEXO 16. Muestras del trabajo de los alumnos: cantar de gesta y carteles

Cantar de gesta

En una fría y oscura noche invernal, en la edad medieval, (18)
Elsa, la reina del hielo, estaba súper híper mega ultra mal (18)
 porque recibió una noticia infernal (12)
 y no sabía cómo reaccionar. (12)

 Su banda favorita musical se iba a separar (17)
 y su ira provocó un desastre natural. (11)
 La reina no lo podía soportar, (12)
 ya que su banda musical más no iba a estar. (14)
El terrible y espantoso Simon Cowel los hizo separar (19)
 creando un desequilibrio irracional musical. (16)

 Para la reina esas noticias no eran de esperar, (17)
 pero pudo enfrentar esta temible realidad. (16)
Tras un largo camino de búsqueda desesperada, (16)
 halló lo que ella más anhelaba. (11)

 Su venganza estaba a punto de caer, (13)
 y Simon no tenía nada que hacer, (12)
a lo que nuestra guerrera lo enfrentó (12)
 y en un momento lo destruyó. (10)

 Elsa decidió a Unam Partem juntar (12)
 para luego un gran festín montar. (10)
Elsa quería celebrar la vuelta del grupo musical. (17)

Carteles:

Pociones para ayudarte en el amor

- **Poción para atraer joyas a tu vida**
Esta poción la podrás usar para atraer joyas a tu vida y regalárselas a la dama que quieras conquistar.
- **Poción para tener mayor generosidad**
Con esta poción podrás brindarle amor y cariño a tu pareja.
- **Poción para ya no ser tacaño**
Con esta poción serás una persona adinada y podrás agradecerle lo que ella hace por ti.
- **Poción para ser un gran músico**
Esta poción te convertirá en un hábil músico.
- **Poción para no llegar bebido a casa**
Con esta poción ya no serás un borracho y serás una persona serena.

- **Poción del respeto**
Poción para que seas una persona bien hablada.
- **Poción para el habla lenta**
Con esta poción no charlarás muy deprisa pero tampoco excesivamente lento.
- **Poción para dejar los celos al lado**
Esta poción la podrás usar para dejar los celos y así mostrar confianza hacia ella.
- **Poción para no caer en el juego**
Esta poción te ayudará a no caer en la adicción del juego y así poder estar solamente por ella.
- **Poción para no sentir atracción física de otra dama**
Esta poción te ayudará a no fijarte en otra dama solo a la que quieres enamorar.

ANEXO 17. Programación de la unidad didáctica 3

Ámbito: Lingüístico	Materia: Lengua castellana y literatura	Nivel: 2º ESO	Profesorado: Raquel Guzmán	Curso: 2020 - 2021
Unidad didáctica: UNIDAD 3 – Una relación atemporal: literatura medieval y pop actual				
Resumen: En la presente unidad se les propone a los alumnos una misión en dos tiempos: la Edad Media y la actualidad. A partir de un vídeo grabado en <i>Flipgrid</i> , cada grupo deberá explicar qué relación hay entre un conjunto de canciones actuales y <i>Ondas do mar do Vigo</i> , las <i>Coplas a la muerte de su padre</i> y <i>La Celestina</i> , de manera que quede patente que, aunque el tiempo pase y las formas cambien, los sentimientos nunca lo hacen.				
Contenidos clave <i>del ámbito y de los ámbitos transversales</i>		Contenidos curriculares <i>del ámbito</i>		
CC1 – Comprensión literal, interpretativa y valorativa. Ideas principales y secundarias. CC2 – Estrategias de comprensión para el antes, durante y después de la lectura o de la secuencia audiovisual. CC3 – Estrategias de búsqueda, uso de buscadores y tratamiento de la información para la construcción del conocimiento. CC5 – Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas. CC8 – Textos orales formales y no formales, planificados y no planificados. CC9 – Periodos literarios y estéticos significativos de la literatura castellana. CC10 – Autores y contextos sociohistóricos de la literatura castellana. CC11 – Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos. CC12 – Temas y subgéneros literarios. Tópicos. CC14 – Lectura de obras de la literatura catalana, castellana y universal. CCD9 – Herramientas de edición de documentos de texto, presentaciones multimedia y procesamiento de datos numéricos. CCD10 – Lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y vídeo. CCD13 – Fuentes de información digital: selección y valoración. CCD22 – Entornos de trabajo y aprendizaje colaborativo.		Dimensión comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> - Textos escritos y multimedia: vida cotidiana, vida académica, estructura de los textos. - Textos audiovisuales: relaciones entre texto, elementos icónicos y simbólicos, sonido. - Búsqueda de información: estrategias de consulta para comprender y ampliar el contenido de los textos, estrategias previas a la búsqueda. - Estrategias de comprensión lectora: intención comunicativa y actitud del hablante, ideas principales y secundarias, inferencias, contraste con los conocimientos propios. Dimensión expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones escritas y audiovisuales: estructuración, soporte multimedia. - Adecuación: registro lingüístico, adecuación léxica y sintaxis adecuada a la situación comunicativa. - Coherencia: ordenación y estructuración de los contenidos. - Cohesión: conectores y marcadores textuales, procedimientos para la progresión del discurso. - Presentación del escrito en soporte digital: tipografía, portada, organización en títulos y subtítulos y procesadores de texto. Dimensión comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> - Textos orales: del ámbito de la vida académica y de género expositivo y argumentativo. Textos orales formales y planificados. - Interacciones orales presenciales: exposición de la información; estrategias comunicativas para el inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones; cooperación y respeto crítico hacia a las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo colaborativo. Dimensión literaria: <ul style="list-style-type: none"> - Autores y obras más representativos de la literatura castellana del siglo XII al XV: contexto histórico y social, géneros y corrientes literarias. Lectura y explicación de fragmentos significativos. Temas literarios. - Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos. 		

			- Estrategias y técnicas para analizar e interpretar el texto literario después de la lectura: estructura, recursos estilísticos y retóricos, aspectos formales.			
Dimensiones y competencias del ámbito lingüístico	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			Actividades (nº)
			Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (notable)	Nivel 3 (excelente)	
Dimensión comprensión lectora						
C1 – Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.	Entender el propósito general de los textos que se les proporcionan, identificar qué demandan del lector y discernir la información principal de la secundaria.	CA2 – Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante y reconociendo algunos aspectos de su forma y su contenido.	Entiende la información explícita del texto y sabe identificar la idea principal.	Entiende toda la información que proporciona el texto y distingue las ideas principales de las secundarias.	Identifica todas las ideas del texto, tanto las principales como las secundarias; entiende de forma autónoma qué es lo que demanda el texto y reflexiona sobre ello.	1, 2, 3
C2 – Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar las características léxicas y morfosintácticas para comprenderlo.	Interpretar el significado de las canciones propuestas, incidiendo especialmente en el léxico que aparece. Identificar las distintas estructuras de las poesías presentadas y reflexionar acerca de su léxico y su morfosintaxis.	CA2 – Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos propios de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de la vida académica y de los medios de comunicación, captando el sentido global, identificando la información relevante, extrayendo informaciones	Realiza una interpretación superficial del contenido de las canciones y lo relaciona con las obras literarias de manera muy básica. Identifica, con ayuda, las estructuras de las poesías.	Interpreta de una forma bastante profunda el contenido de las canciones y relaciona varios aspectos importantes de estas con las obras literarias. Identifica las estructuras de las poesías y reflexiona sobre algunos aspectos léxicos y/o morfosintácticos.	Interpreta de manera profunda las canciones y establece una relación consistente y coherente con las obras literarias en cuestión. Identifica con facilidad todas las estructuras de las poesías y reflexiona sobre su léxico y su morfosintaxis.	4, 5, 7, 8, 10, 11

		concretas, haciendo inferencias, determinando la actitud del hablante y reconociendo algunos aspectos de su forma y su contenido.				
C3 – Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.	Elegir las fuentes adecuadas para encontrar información, saber seleccionar la que necesitan y aprender a sintetizarla y anotarla.	CA3 – Identificar y seleccionar, de fuentes de información fiables, los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	Localiza la información necesaria y la ordena de forma adecuada.	Localiza la información necesaria en varias fuentes, valora su calidad y la organiza de forma adecuada.	Valora la información que recoge de distintas fuentes y reflexiona sobre ella. La sintetiza, la organiza y la convierte en conocimiento propio.	4, 7, 10
Dimensión expresión escrita						
C4 – Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa (receptor, intención) y a partir de la generación de ideas y su organización.	Aportar ideas, ordenarlas y planificar la escritura del guion para el comentario grabado en vídeo.	CA5 – Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y el uso de la escritura.	Planifica el escrito aportando ideas básicas.	Planifica el escrito aportando ideas adecuadas y organizando dichas ideas de forma clara.	Planifica el escrito aportando ideas más complejas y adecuadas al objetivo, organizándolas de forma ordenada y coherente.	13
C6 – Revisar y corregir el texto para mejorarlo y cuidar su presentación formal.	Repasar por sí mismos los textos elaborados para presentar una versión final de estos sin errores ortográficos, morfológicos ni sintácticos y para cerciorarse de que cumple los objetivos establecidos y se presenta de forma adecuada.	CA5 – Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (planificando, textualizando, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical	Revisa el texto y corrige aquellos aspectos formales y conceptuales básicos. Presenta una última versión clara y pulcra.	Revisa significativamente el texto y lo corrige usando algunas herramientas de consulta. Presenta una última versión clara y con elementos estéticos.	Revisa el texto en profundidad, lo corrige de forma pertinente utilizando herramientas de consulta y presenta una última versión sin errores y con elementos estéticos.	14

		<p>en la práctica y el uso de la escritura.</p> <p>CA7 – Construir el propio entorno personal de aprendizaje y hacer uso de los dosieres personales de aprendizaje o portafolios digitales para la gestión de la información y el progreso del aprendizaje.</p>				
Dimensión comunicación oral						
C8 – Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes.	Realizar una exposición oral correcta, coherente y ordenada, empleando un registro, una postura y una prosodia adecuados a la situación comunicativa.	CA10 – Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo, aplicando estrategias de planificación, textualización y evaluación del uso oral de la lengua, para discursos relacionados con la vida cotidiana, las relaciones sociales y la vida académica, y para diversos géneros textuales.	Produce un texto oral de manera organizada y usa un registro, un léxico y una prosodia aceptables.	Produce un texto oral bien organizado, usa un registro adecuado, un buen nivel léxico y morfosintáctico y usa elementos no verbales.	Produce un texto oral perfectamente organizado, usa un registro adecuado, un buen nivel léxico y morfosintáctico, una prosodia muy natural y fluida y usa elementos no verbales.	15
Dimensión literaria						
C10 – Leer obras y conocer a los autores y las autoras y los periodos más significativos de la literatura castellana.	Realizar una lectura interpretativa de <i>Ondas do mar do Vigo</i> , las <i>Coplas a la muerte de su padre</i> y algunos fragmentos de <i>La Celestina</i> , identificar la autoría de dichos textos y relacionar sus temáticas con el contexto histórico y sociocultural de la Edad Media.	CA14 – Leer, comprender e interpretar textos literarios representativos de la literatura de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), reconociendo la intención del autor, relacionando su	Lee los fragmentos propuestos de las obras literarias a trabajar, conoce su autoría y las características básicas del periodo literario.	Lee los fragmentos propuestos de las obras literarias a trabajar, conoce su autoría y las características del periodo histórico y literario y las relaciona con el contenido de los textos.	Lee los fragmentos propuestos de las obras literarias a trabajar, conoce su autoría y las puede contextualizar a la perfección dentro de su periodo histórico y literario.	4, 6, 7, 9, 10, 12, 13

		contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género y el tema, y expresando esta relación con juicios personales razonados.				
C11 – Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos.	Identificar los géneros de las <i>Ondas do mar do Vigo</i> , las <i>Coplas a la muerte de su padre</i> y <i>La Celestina</i> , así como los tópicos literarios presentes y sus características formales principales. Describir la temática y la intención de dichas obras. Relacionar sus temáticas con otros textos propuestos.	CA14 – Leer, comprender e interpretar textos literarios representativos de la literatura de la época (literatura castellana: siglos XII a XV), reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el género y el tema, y expresando esta relación con juicios personales razonados.	Expresa de forma adecuada la información demandada sobre las obras literarias trabajadas identificando sus géneros, sus temas principales y sus rasgos formales básicos. Argumenta de manera superficial la relación entre los textos y las canciones.	Expresa de forma adecuada y razonada la información demandada sobre las obras literarias trabajadas identificando sus géneros, sus temas, sus rasgos formales y algunos tópicos literarios. Argumenta notablemente la relación entre los textos y las canciones.	Expresa de forma adecuada y razonada la información demandada sobre las obras literarias trabajadas identificando de forma correcta sus géneros, sus temas y sus rasgos formales y reconociendo todos los tópicos literarios. Argumenta en profundidad y tras un periodo de reflexión la relación existente entre los textos y las canciones.	13, 14
Dimensiones y competencias del ámbito digital	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			Actividades (nº)
			Nivel 1 (satisfactorio)	Nivel 2 (notable)	Nivel 3 (excelente)	
Dimensión instrumentos y aplicaciones						
CD2 – Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y trato de datos numéricos para la producción de documentos digitales.	Crear un dossier de trabajo completo, ordenado y visualmente correcto con el procesador de textos <i>Google Docs</i> .	Utilizar determinadas aplicaciones para producir documentos digitales en formatos diversos manteniendo el orden y la coherencia de la información.	Elabora un documento de texto usando las funciones básicas, con una estructura sencilla, regularidad en la tipografía y orden en la distribución de apartados.	Elabora un documento de texto usando funciones básicas y estándar, con apartados ordenados y diferenciados a partir de distintos formatos, con una estructura correcta y una tipografía regular.	Elabora un documento de texto usando funciones estándar y alguna más compleja, con apartados ordenados de forma coherente, equilibrados, diferenciados con distintos formatos y con una tipografía regular.	1, 14

CD3 – Utilizar las aplicaciones básicas de edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento para producciones de documentos digitales.	Grabar un vídeo mediante la plataforma digital <i>Flipgrid</i> .	Crear producciones multimedia a partir de la captación, creación y edición de imágenes fijas, imágenes en movimiento y materiales sonoros utilizando una variedad de aplicaciones digitales.	Graba un vídeo con los elementos básicos.	Graba un vídeo y lo edita con algunos efectos o transiciones.	Graba un vídeo y lo edita con efectos o transiciones. Tiene en cuenta los planos y el escenario.	15
Dimensión tratamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje						
CD4 – Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales.	Buscar en la red la información que se les demanda, consultando distintas fuentes y valorando su calidad y fiabilidad.	Buscar información en Internet a partir de los objetivos establecidos valorando las fuentes de consulta.	Identifica con ayuda la información que se le demanda y consulta diversas fuentes de forma pautada.	Identifica de forma individual la información que se le demanda consultando diversas fuentes de forma autónoma.	Identifica de forma individual la información que se le demanda e investiga más allá, contrastando diversas fuentes y seleccionando las más fiables.	4, 7, 10
Dimensión comunicación interpersonal y colaboración						
CD8 – Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo.	Realizar un trabajo en grupo en un documento compartido en línea dentro de la plataforma <i>Google Docs</i> .	Usar de manera adecuada y eficiente herramientas y entornos virtuales que faciliten la realización de actividades colaborativas empleando todas las posibilidades que estos espacios ofrecen.	Conoce y aplica con ayuda las funcionalidades básicas de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> (invitación a colaborar, descargar el documento y compartirlo).	Conoce y aplica de forma autónoma y ágil funcionalidades variadas de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> .	Conoce y aplica de forma autónoma y ágil la mayoría de funcionalidades de trabajo colaborativo de <i>Google Docs</i> y se organizan y dividen las tareas de cada participante de forma visual.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14
Dimensiones y competencias del ámbito personal y social	Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación <i>Cuando se evalúen las tareas se indicará la frecuencia observada para cada indicador: casi nunca, alguna vez, a menudo, muy a menudo</i>			
Dimensión aprender a aprender						

CP2 – Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.	Presentar el proyecto final dentro del plazo.	- Presentar todas las actividades de evaluación y el proyecto final de forma completa y dentro del plazo.	Presenta todas las tareas dentro del plazo establecido				
	Realizar las actividades y el proyecto con una cierta calidad.		Presenta las tareas con información de calidad, orden y pulcritud				
	Mantenerse atento a las explicaciones de clase.	- Estar atento en clase.	Está atento en las explicaciones de clase				
CP3 – Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.	Mostrarse comprometido con el trabajo en grupo.	- Mostrarse participativo en el proyecto y demostrar implicación.	Se muestra participativo en las sesiones de clase y en las actividades realizadas y se implica en el proyecto de grupo				
	Ser tolerante y respetuoso con las opiniones del resto de compañeros.	- Respetar las opiniones de los demás y acatar las decisiones que se toman como grupo.	Es respetuoso y tolerante con las ideas que aportan sus compañeros				
	Respetar las opiniones y los acuerdos que toma el grupo.		Respetar las decisiones que se acuerdan como grupo				
	Ayudar al resto de compañeros cuando lo necesiten.	- Ayudar a todos los compañeros que lo necesiten.	Ayuda a los compañeros que lo necesitan				
Metodología y secuencia didáctica							
Nº	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tipo	Gestión del aula	Atención a la diversidad	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Sesiones
1	Creación, por grupos de trabajo, de un dossier compartido en <i>Google Docs</i> siguiendo el modelo de plantilla que proporciona la profesora. Posteriormente, a partir del documento ‘Pasos a seguir’ de <i>Google Classroom</i> , realización de los pasos 1, 2 y 3: lectura en voz alta del problema que se les plantea; búsqueda y delimitación de lo que demanda del lector y lluvia de ideas.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora	Ordenador y material creado por la profesora (documentos ‘Plantilla’ y ‘Pasos a seguir’).	Puesta en común y dossier	1ª

2	Realización del paso 4: se realiza una puesta en común de lo que anotaron en el paso 3 y apuntan qué es lo que se espera que busquen.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador, material creado por la profesora (documento ‘Pasos a seguir’) y dossier propio.	Puesta en común y dossier	2ª
3	Delimitación y redacción en el dossier de todos los objetivos a alcanzar con el proyecto (paso 5) .	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Ordenador, material creado por la profesora (documento ‘Pasos a seguir’) y dossier propio.	Puesta en común y dossier	2ª
4	Comenzar la búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje marcados en el paso anterior. Buscar información <i>Ondas do mar do Vigo</i> (paso 6). Lo anotan en el dossier.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier	2ª y 3ª
5	Lectura de <i>Rosas</i> y establecimiento de las relaciones con <i>Ondas do mar do Vigo</i> .	Desarrollo	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier y posterior evaluación en la reflexión grabada en vídeo.	3ª
6	Explicación de la lírica tradicional de los siglos XII a XIV (jarchas, cantigas y villancicos).	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora	Evaluación de la profesora una vez materializados los conocimientos el comentario grabado.	4ª
7	Búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje que se habían marcado en sesiones anteriores. Concretamente, sobre las <i>Coplas a la muerte de su padre</i> (paso 6). Lo anotan en el dossier.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier	5ª
8	Lectura de <i>Aquellos años locos</i> y establecimiento de las relaciones con las <i>Coplas a la muerte de su padre</i> .	Desarrollo	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier y posterior evaluación en la reflexión grabada en vídeo.	5ª y 6ª
9	Explicación sobre el contexto del s. XV, la poesía culta de la época y Jorge Manrique.	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora	Evaluación de la profesora una vez materializados los	7ª

						conocimientos el comentario grabado.	
10	Búsqueda de información relativa a los objetivos de aprendizaje que se habían marcado en sesiones anteriores. Concretamente, sobre <i>La Celestina</i> (paso 6). Lo anotan en el dossier.	Inicial	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier	8ª y 9ª
11	Lectura de <i>Cómo hablar</i> y establecimiento de las relaciones con <i>La Celestina</i> .	Desarrollo	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier y posterior evaluación en la reflexión grabada en vídeo.	8ª y 9ª
12	Explicación sobre <i>La Celestina</i> .	Desarrollo	Individual	Actividad multinivel	Ordenador y material creado por la profesora.	Evaluación de la profesora una vez materializados los conocimientos el comentario grabado.	10ª
13	Preparación del guion previo a la grabación de los vídeos con el contenido que va a explicarse.	Desarrollo	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Ayuda de la profesora y ayuda entre iguales.	Ordenador	Posterior evaluación de la profesora en las presentaciones.	10ª y 11ª
14	Revisión y corrección del dossier de trabajo en el que se encuentran todos los pasos del proyecto con la información pertinente.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas)	Actividad multinivel	Ordenador y dossier propio.	Dossier. Evaluación de la profesora	11ª
15	Visualización en gran grupo de los vídeos grabados con <i>Flipgrid</i> y posterior autoevaluación.	Síntesis y evaluación	Grupos de trabajo (4 – 5 personas) / Individual	Actividad multinivel	Ordenador	Evaluación de la profesora. Autoevaluación individual.	12ª
Duración prevista de la unidad didáctica							12 horas (12 sesiones)
Medidas de atención a la diversidad							
A los alumnos con NEE se les aplicarán las medidas adicionales e intensivas pertinentes.							

ANEXO 18. Cuestionario final

1 = NADA / 2 = POCO / 3 = A VECES / 4 = BASTANTE / 5 = MUCHO

1. Indica tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones y responde las preguntas:

Me han parecido interesantes las clases de castellano	1	2	3	4	5
-------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

¿Por qué?

Me gustaría realizar más trabajos en grupo de aquí en adelante	1	2	3	4	5
Me ha gustado la materia y tengo ganas de seguir aprendiendo	1	2	3	4	5
Las clases han sido amenas	1	2	3	4	5
Me han parecido imprescindibles y necesarias las explicaciones teóricas de la profesora para adquirir bien los conocimientos	1	2	3	4	5
Las clases me han motivado para seguir aprendiendo de forma autónoma	1	2	3	4	5
Las actividades que hemos realizado me han parecido útiles para aprender	1	2	3	4	5
He aprendido más trabajando de forma individual que en grupo	1	2	3	4	5
Al acabar las clases reflexionaba sobre lo que habíamos hecho o lo que había aprendido	1	2	3	4	5
Mis compañeros me han ayudado cuando no he entendido algo	1	2	3	4	5
Puedo aplicar en mi vida cotidiana lo que he aprendido en las clases de castellano	1	2	3	4	5
Creo que trabajar en grupo ha sido algo beneficioso para todos	1	2	3	4	5

¿Qué es lo que más te ha gustado de estas clases de castellano? ¿Por qué?

¿Qué es lo que te ha gustado menos? ¿Por qué?
